

Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación

EDUCACIÓN

María Pilar Cáceres Reche
Eliana Schmitt Bernal
Pablo Jose García Sempere
Arturo Fuentes Cabrera

María Pilar Cáceres Reche
Eliana Schmitt Bernal
Pablo José García Sempere
Arturo Fuentes Cabrera

**EXPERIENCIAS BASADAS EN EVIDENCIAS EN LA
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE:
PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA
INNOVACIÓN**

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2023

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo

Editorial

véase

www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas. El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1170-418-2

ÍNDICE

1.	Introducción	7
2.	El espacio entre el docente y la reforma educativa de neoliberalización como elemento de cuestionamiento de la identidad profesional Javier Molina Pérez	11
3.	La Inclusión Educativa Alba Cara Peinado, Alejandro Martínez Menéndez, José Fernández Cerero y Juan Carlos de la Cruz Campos	19
4.	Vivencias del profesorado universitario en la adaptación de la docencia presencial a docencia remota durante el confinamiento Cristina Pulido-Montes.....	25
5.	El videojuego en las aulas de Educación Primaria. El miedo a lo desconocido Alejandro Martínez Menéndez, Juan Carlos de la Cruz, José Fernández Cerero y Juan José Victoria Maldonado	33
6.	Estandarización de la profesión docente en Chile: subjetividades ambivalentes del profesorado ante los estándares a la docencia Hernán Mateluna Estay y Felipe Zamorano-Valenzuela.....	39
7.	Docentes en escuelas situadas en contextos desafiantes: comprendiendo sus comportamientos y su compromiso hacia la educación para la justicia social Irene Moreno-Medina	47
8.	Organizaciones docentes y despolitización de la profesión docente en tiempos manageriales Sebastián Andrés Ortiz Mallegas	55
9.	Formación docente en el grado de Educación Infantil, una construcción dialógica desde sus biografías escolares Blas González Alba y Virginia Martagón Vázquez	63
10.	El cuerpo toma la palabra. La corpografía como estrategia reflexiva y artística en la formación inicial M. Esther Prados Megías, María Sánchez Sánchez, Kelly Hernández Mitte, Paloma M. Bustamante Garín y José María Cruz García	71
11.	Magister Musicae: estudio narrativo sobre la relación epistolar de Manuel de Falla (1876-1946) con musicólogas hispanas Consuelo Pérez-Colodrero y Desirée García-Gil	77
12.	Experiencias biográficas de formación de profesores y desarrollo de competencias a través de las TIC Fernando José Sadio-Ramos y María Angustias Ortiz Molina	87
13.	Mitos, realidades y voces para la formación del profesorado en inclusión educativa Ana Carolina Alix González y Deseada Ruiz Ariza	93

14. Formación del profesorado y responsabilidad ciudadana	
Analia E. Leite Méndez, Pablo Fernández Torres, Piedad Calvo León, María Jesús Márquez García y J. Ignacio Rivas Flores.....	101
15. Competencias Docentes para la Innovación	
Liliana Canquiz Rincón, Olga Martínez Palmera y Alicia Inciarte Gonzalez	109
16. Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro	
Gabriela Croda Borges, Paula Rodríguez González, Luz Berenice Silva Ramírez y Marisol Sánchez Sánchez.....	117
17. Educación sexual en personas mayores	
Nazaret Martínez-Heredia, Gracia González-Gijón y Esther Santaella Rodríguez	125
18. Violencias sexuales en jóvenes y adolescentes: una revisión de la literatura	
Gracia González-Gijón y Nazaret Martínez-Heredia.....	131
19. Diversidad funcional y sexualidad. del estereotipo al reconocimiento del derecho	
Esther Santaella Rodríguez y Francisco Javier Jiménez-Ríos	139
20. El aprendizaje del lenguaje a partir de las TIC	
Marta Montenegro Rueda, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Alba Cara Peinado e Inmaculada Sánchez Gutiérrez	147
21. Centralidad de la educación sexual en la formación de profesionales de la educación	
Francisco Javier Jiménez-Ríos	151
22. Diferentes sistemas alternativos para el aprendizaje del lenguaje.	
Marta Montenegro Rueda, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Juan José Victoria Maldonado e Inmcaulada Sánchez Gutiérrez	157
23. El uso de la robótica en la etapa de educación infantil	
Minerva Sánchez Torres, Natalia Moreno Palma, Irene Traperó González y Blanca Berral Ortiz	161
24. Metacognición, creatividad y cooperación	
Yosbanys Roque Herrera, Santiago Alonso García, Pedro Ángel Valdivia Moral y María Luisa Zagalaz Sánchez	173

Introducción

La formación y la práctica docente desempeñan un papel crucial en el ámbito educativo, ya que los docentes son agentes fundamentales en el desarrollo de los estudiantes y en la transformación de la sociedad. Su labor va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que también influyen en la formación de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes.

Los docentes son los responsables directos de guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, brindándoles las herramientas necesarias para su crecimiento académico, personal y social. Los docentes son los diseñadores de la educación, moldeando y nutriendo las mentes jóvenes, preparándolas para el futuro y construyendo las bases para una sociedad próspera".

Además de su impacto individual en los estudiantes, los docentes también contribuyen al desarrollo de la sociedad en su conjunto. A través de su labor, promueven una ciudadanía activa, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y el desarrollo sostenible. Como menciona Fullan (2019), "los docentes son los agentes de cambio más poderosos en el sistema educativo, ya que pueden influir en el futuro de las generaciones venideras".

Para desempeñar eficazmente su labor, los docentes requieren de una formación inicial sólida y una continua actualización de sus conocimientos y habilidades. La formación docente no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos disciplinarios, sino también en el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y socioemocionales.

La formación docente inicial proporciona a los futuros docentes las bases teóricas y metodológicas necesarias para su desempeño profesional. Sin embargo, la formación no debe detenerse ahí. Dado que la educación está en constante evolución, los docentes deben mantenerse actualizados en relación con los avances en investigación, nuevas metodologías pedagógicas y cambios en el entorno social y tecnológico.

El contexto educativo actual demanda la incorporación de enfoques innovadores en la práctica docente. La innovación pedagógica implica explorar nuevas estrategias, métodos y herramientas que promuevan un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes.

La sociedad está experimentando cambios rápidos y constantes, impulsados por avances tecnológicos, transformaciones sociales y desafíos globales. En este sentido, los docentes deben adaptarse a estos cambios y aprovechar las oportunidades que la innovación pedagógica ofrece para enfrentar los desafíos educativos actuales.

La innovación pedagógica puede manifestarse de diversas formas, desde el uso de tecnologías digitales en el aula hasta el fomento de metodologías activas y participativas. Al incorporar enfoques innovadores, los docentes pueden estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La investigación desempeña un papel fundamental en la formación y la práctica docente al proporcionar una base sólida para la toma de decisiones informadas. A través de investigaciones rigurosas, los docentes pueden acceder a conocimientos actualizados sobre las mejores prácticas pedagógicas y mejorar su enseñanza en beneficio de los estudiantes. La investigación en educación tiene como objetivo comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar las mejores prácticas pedagógicas y generar conocimiento relevante para mejorar la calidad de la educación.

La investigación en la formación docente permite evaluar y mejorar los programas de formación, así como identificar las competencias y habilidades necesarias para una práctica docente efectiva. Los programas de formación docente basados en la investigación pueden brindar a los futuros docentes una comprensión sólida de los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación, así como oportunidades prácticas para aplicar esos conocimientos en el aula.

A través de investigaciones rigurosas, se pueden identificar los enfoques pedagógicos más eficaces, las estrategias de evaluación que promueven un aprendizaje profundo y las intervenciones educativas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación también desempeña un papel clave en la práctica docente al proporcionar evidencia para la toma de decisiones informadas. Los docentes pueden utilizar investigaciones relevantes para adaptar sus enfoques pedagógicos, diseñar actividades de aprendizaje significativas y evaluar el impacto de sus prácticas.

La investigación en la formación y la práctica docente abarca una amplia gama de temas, desde la efectividad de las estrategias de enseñanza hasta la inclusión educativa, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo profesional docente. Estas investigaciones proporcionan a los docentes un conocimiento profundo de las prácticas y políticas educativas, permitiéndoles reflexionar críticamente sobre su propia práctica y adoptar enfoques basados en evidencia.

Es importante destacar que la investigación en la formación y la práctica docente no se limita únicamente a estudios académicos. Los docentes también pueden participar en investigaciones colaborativas, donde se generan conocimientos prácticos a partir de la experiencia en el aula. A través de la investigación-acción, los docentes pueden investigar y reflexionar sobre su propia práctica, identificando áreas de mejora y desarrollando estrategias efectivas para abordar los desafíos educativos.

La investigación en la formación y la práctica docente promueve una cultura de aprendizaje continuo, donde los docentes se convierten en profesionales reflexivos y comprometidos con su desarrollo profesional. Al basar sus decisiones en la evidencia y la investigación, los docentes pueden mejorar su práctica y contribuir al avance de la educación. Además, la investigación permite a los docentes mantenerse actualizados sobre las últimas tendencias y avances en el campo educativo, asegurándose de que sus enfoques pedagógicos sean relevantes y efectivos para sus estudiantes.

La investigación en la formación y la práctica docente no solo beneficia a los docentes y sus estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo del campo educativo en general. A través

de la investigación, se generan nuevos conocimientos y se cuestionan las prácticas tradicionales, impulsando la innovación y el avance en la educación. Los resultados de la investigación pueden influir en las políticas educativas y en la toma de decisiones a nivel institucional, permitiendo una mejora continua de los sistemas educativos.

El libro "Reflexiones y experiencias en la formación y práctica docente: Voces desde la perspectiva de investigación para la innovación" se destaca por su amplio alcance y la diversidad de voces que presenta. Esta diversidad es fundamental para enriquecer el debate educativo y proporcionar una visión integral de los desafíos y oportunidades en la formación y la práctica docente.

En primer lugar, el alcance del libro abarca diferentes niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior. Esto permite explorar las particularidades y necesidades de cada etapa educativa, así como identificar enfoques y estrategias específicas para cada nivel. Comprender las particularidades de cada nivel educativo es esencial para diseñar programas de formación docente efectivos y adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes en cada etapa de su desarrollo.

Además, el libro presenta una perspectiva amplia y diversa en términos de contextos educativos. Incluye voces y experiencias de diferentes países, regiones y entornos educativos. Esto permite una visión más global y enriquecedora de los desafíos y oportunidades en la formación y la práctica docente. Cada contexto educativo tiene sus propias características, políticas y desafíos específicos, y al reunir una variedad de voces, el libro proporciona una comprensión más completa de la realidad educativa a nivel internacional.

Asimismo, el libro busca dar voz a una variedad de actores educativos. Además de las reflexiones y experiencias de los propios docentes, también se incluyen las voces de investigadores, expertos en educación, formadores de docentes y otros profesionales relacionados con el campo educativo. Esto permite una visión multidimensional de la formación y la práctica docente, enriquecida por diferentes perspectivas y conocimientos especializados. La participación de estos diversos actores educativos en el libro fomenta un diálogo constructivo y la colaboración entre diferentes partes interesadas en la educación.

La diversidad de voces presentes en el libro también se refleja en la inclusión de diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Se exploran diferentes corrientes pedagógicas, teorías de aprendizaje y enfoques de investigación. Esta diversidad teórica y metodológica enriquece la discusión y brinda a los lectores una visión amplia de las perspectivas existentes en el campo de la formación y la práctica docente. Además, esta diversidad permite la identificación de puntos de convergencia y divergencia, y estimula la reflexión crítica sobre las distintas aproximaciones y su aplicabilidad en contextos específicos.

El espacio entre el docente y la reforma educativa de neoliberalización como elemento de cuestionamiento de la identidad profesional.

Javier Molina Pérez

INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional, desde la década de los noventa del siglo anterior, la agenda educativa ha sido sometida a una profunda revisión y, como consecuencia, la mayoría de países occidentales están sumidos en intensas dinámicas de reforma. Se procuran soluciones rápidas para abordar los problemas de los sistemas educativos que han sido caracterizadas como fallidos, ineficaces o en crisis. En este panorama de cambio, la agenda de neoliberalización ha impregnado los debates sobre la educación, el currículum y la gestión de los centros educativos (Pagès, 2021). Así, se han promulgado políticas ligadas a la eficiencia emanadas de los planteamientos neoliberales que se introdujeron en los inicios de la década de los ochenta del anterior siglo, cuyas principales características giran en torno a la competencia, los objetivos cuantificables y el establecimiento de estándares comparables (Díez-Gutiérrez, 2020). En esta lógica los centros educativos trabajan para ser más eficaces y elevar los estándares educativos que certifican su calidad en una clara racionalidad de mercado.

Por consiguiente, se parte de un posicionamiento que entiende la política pública como un proceso social abierto a la negociación individual, el enactment empleado en la literatura anglosajona, a la significación por parte del sujeto, que suele implicar diferentes adopciones; desde el seguidismo hasta la resistencia (Ball et al., 2012). La mayoría de acercamientos han destacado que las prácticas de neoliberalización han incidido en la propia concepción de la profesionalidad docente y la identidad profesional (Molina-Pérez, 2023). En el caso de la identidad profesional algunos académicos han considerado que las dinámicas de gestión empresarial de la educación ya han cambiado quiénes son los docentes, sosteniendo que el profesorado ha aceptado la redefinición técnica y gerencial de la reforma neoliberal (Collet, 2017). Hall y McGinity (2015, p.12), observan “muy poca evidencia de resistencia abierta y muy pocos indicios de resistencia encubierta”. Sin embargo, otra parte de la comunidad académica

se ha centrado en señalar la brecha que se ha abierto entre las convicciones profesionales del profesorado y aquello que practican de forma sostenida en su contexto de trabajo más próximo.

En consecuencia, interesa comprender la negociación individual y colectiva que desarrollan los docentes con respecto a la reforma educativa. Esta negociación individual de la política puede concretarse en el desarrollo de estrategias para lidiar las nuevas demandas que van desde la conformidad hasta la resistencia, pasando por la construcción de espacios o estrategias intermedias para evitar mayores costos personales y profesionales (Skerritt, 2019). Para el caso de esta investigación, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo afectan las reformas de neoliberalización educativa al profesorado de educación secundaria obligatoria en el contexto español?
- ¿Cómo se negocia por el profesorado español la reforma de neoliberalización educativa?

METODOLOGÍA

Para adentrarse en su comprensión, se parte de un posicionamiento que implica el seguimiento de una metodología cualitativa. Se sigue un método inductivo que se desarrolla bajo un marco interpretativo en un nivel aprehensivo-analítico. Como acercamiento hermenéutico permite, conjuntamente, dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Y es que, en la actualidad, la dimensión afectivo-emocional, las creencias, los valores, los sentimientos y las motivaciones constituyen elementos de análisis fundamentales para comprender las vidas profesionales de los docentes y el impacto de las prácticas políticas en los profesionales de la educación (Holloway, 2021).

Se adopta como propuesta concreta los modos de análisis de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Como instrumento de recogida de información se emplea una entrevista semiestructurada en profundidad con una finalidad hipotético-inductiva, característica de los procesos que conforman la Teoría Fundamentada. Se define un muestreo teórico determinado por criterios de relevancia. El número total de participantes en la investigación es de treinta docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de centros públicos. Esto se ha determinado siguiendo el criterio de saturación teórica, donde nuevas informaciones no añaden elementos de interés en las categorías ya existentes (Kvale, 2015). En el apartado siguiente se utilizan extractos del profesorado participante. Esto se realiza con la finalidad de construir un espacio teórico que permita comprender el objeto de estudio por medio de la fusión de las narrativas de los participantes, las interpretaciones contextuales de los investigadores y las evidencias existentes en la literatura académica.

IDENTIDAD PROFESIONAL CUESTIONADA

Las reformas educativas que se han promulgado en las últimas décadas han favorecido la perpetuación de un malestar docente que es ampliamente compartido entre el profesorado. Sirva el trabajo de Esteve (1994) como referencia para señalar las tensiones y conflictos que, cíclicamente, percibe el profesorado. Así, actualmente, puede considerarse que las agendas de

neoliberalización educativa que han introducido lógicas y cambios que han provocado que una parte del profesorado se posicione críticamente sobre la filosofía actual del sistema educativo.

Nos encontramos en un momento que el sistema educativo público peligra porque toda la política y los presupuestos que van destinados a la educación pública no son suficientes. A mí me parece preocupante y creo que hay que estar muy atento porque el sistema público es el que garantiza la igualdad y debe servir para igualarnos a todos. DOCENTE 6

Se ha instalado una lógica tendente a fomentar la educación como un espacio sujeto a la razón del mercado. Esto se ha constatado en la investigación de carácter nacional e internacional por diferentes académicos (Luengo y Molina-Pérez, 2018; Stevenson y Wood, 2013). En esta línea se plantean algunas de las críticas que esta investigación ha encontrado, que ha separado las posiciones que mantienen los docentes con las prácticas políticas promulgadas en los últimos años. Podría considerarse como una relevante realidad que ha despertado un creciente malestar entre el profesorado. Las consecuencias para el trabajo profesional cotidiano y para la experiencia profesional son diversas y atienden tanto a condiciones laborales como a rupturas con los ideales por los que eligieron esta profesión:

La administración sigue en su empeño de que la educación sea una manera de conducir a un determinado producto. Y es que eso no es así. Y eso no atiende a las verdaderas necesidades de inversión, de recursos, que pedimos la mayoría de los docentes. DOCENTE 8

La educación empezaba a ser algo para que la gente pudiera escalar. En este momento la educación no es un trampolín para que uno mejore en su vida. Al revés, se ha convertido en un muro y en un obstáculo. Me parece que no vamos por buen camino ni en la burocratización, ni en la falta de democracia, y, por supuesto, en la introducción de elementos económicos que no tienen nada que ver con la praxis educativa, y que a mí me horrorizan. DOCENTE 14

Estas narrativas responden a un proceso por el cual las distintas administraciones educativas están configurando la educación como un producto (Prieto y Villamor, 2018). Los resultados, las constantes mediciones, comparaciones y sistemas de control condicionan la práctica docente e introducen lógicas que hacen al profesorado relacionarse con la reforma educativa desde posiciones, muchas veces, discrepantes (Collet, 2017; Molina-Pérez y Luengo, 2021). Estas preocupaciones se vuelven más acuciantes en un contexto marcado por la segregación educativa. Para el contexto español, los procesos de segregación educativa deben ser tenidos en cuenta desde la variedad de redes que configuran el sistema educativo con una presencia muy importante de la red privada-concertada, como señalan la docente 31 y 32.

Lo que no puede ser es que esto sea una competición. Es que tengo muchos amigos en la privada-privada y hacen unas cosas que son de vergüenza. En la privada tú tienes a un niño que entra en primero, pagando todos los meses, y cuando llega a primero de Bachillerato si no da la media, lo echan para no estropear las estadísticas de selectividad. ¿Ese niño dónde va? A la pública. Es todo tan absurdo que me parece tan increíble que la gente sea tan torpe como para no darse cuenta. DOCENTE 31

Es una problemática porque hay centros que les estás dotando unos recursos y a otros se los estás quitando. Al final la educación pública será considerada para barrios marginales y será para atender getos porque los que pueden irán a la privada o la concertada... DOCENTE 32

La convivencia de la red de educación pública y la red privada, además de la privada-concertada, se ha mostrado en las investigaciones desarrolladas a nivel nacional como un mecanismo que favorece la segregación escolar (Bernal y Vera, 2019). Así lo demuestran investigaciones como la realizada por Murillo et al, (2021), en la Comunidad de Madrid; Bonal y Zancajo (2020), en el caso de la ciudad de Barcelona, por su “sistema de elección restringida” en un contexto de “amplio número de opciones de proximidad”; y Olmedo (2007), que identificó estos patrones de segregación en los centros de una amplia zona escolar de la ciudad de Granada. Esto ha provocado la configuración de cuasimercados educativos, estableciendo competencia entre familias y centros a la hora de escolarizar al alumnado (Luengo y Molina-Pérez, 2018). En consecuencia, el profesorado manifiesta mayoritariamente la necesidad de defender la enseñanza pública al estar acosada por la red dual que configura el sistema educativo español y los procesos de mercantilización que se desarrollan. Sin embargo, según la línea general de los relatos recopilados, los docentes expresan sentirse solos en la defensa de la educación pública:

Hay un referente que es Finlandia donde no hay ni privada ni concertada, donde todas las escuelas públicas son similares, tienen muy buenas características y es porque al final todos los niños de las personas más pudientes van ahí. En el caso de mi zona el colegio público, con la proyección de la concertada en los últimos años, ha perdido unidades. DOCENTE 17

Yo veo que los profesores, en general, somos defensores de la pública, independientemente de tu partido político o de lo diferentes que somos entre nosotros. Los profesores somos defensores de la pública pero no nos sentimos “acompañados” en su defensa por ningún partido, siempre con la sensación de que estamos solos en su defensa. DOCENTE 16

Sin embargo, aunque es difícil encontrar un consenso o una posición común y compartida entre el profesorado en cualquier aspecto relacionado con la educación, sí ha sido unánime entre los participantes su crítica y preocupación por el carácter de las reformas o por el distanciamiento entre las necesidades del profesorado y las demandas de la administración educativa (Hendrikx, 2019). Esto tiene un impacto negativo sobre la profesionalidad docente y la identidad profesional del profesorado. Las reformas educativas se han convertido en un elemento que genera inestabilidad y tensión en la cotidianidad laboral de los docentes:

¿Cuántos sistemas educativos llevamos a nuestras espaldas? Por cada nuevo gobierno tenemos un sistema educativo diferente porque todo el mundo se cree con derecho a decir cómo hay que dar clase y cómo tiene que ser la educación, cuando verdaderamente ni los docentes sabemos hacia dónde vamos DOCENTE 7

Aquí hay una manera de funcionar educativa que está anquilosada y que debemos destapar, ser valientes y cuestionarnos a dónde vamos a parar en estos desequilibrios. Las estructuras son muy rígidas y para mí una estructura rígida es una estructura frágil. Ahora los desequilibrios son tremendos: a niveles de población, de alumnado, de segregación. Desequilibrios también

con las orientaciones de la educación, desequilibrios en lo que se nos pide a los maestros...

DOCENTE 2

En las narrativas de los participantes aparecen muchas de las razones que Viñao (2006) esgrimía sobre las tensiones y consecuentes del fracaso de las reformas educativas. Alude el autor a los cambios y vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, objetivos y calendarios irreales, contradicciones e incoherencias en la propia retórica de la reforma, la ausencia o escasez de recursos financieros o el formalismo burocrático. Parece que estas razones son constantes en el tiempo y explican, atendiendo a los extractos narrativos, muchas de las dificultades que originan una disociación entre los objetivos de la reforma y la práctica en el aula. En esta línea, la totalidad del profesorado entrevistado señala que la dificultad de su trabajo se sitúa en las lógicas contradictorias demandadas por las reformas educativas.

Yo, al principio, era una persona que estaba informada completamente de la ley, la manejaba completamente; porque, para ser una buena profesional, creía que lo tenía que hacer. Y yo ya no me leo las leyes, lo he dejado de hacer. Me ha producido también un desapego a las instrucciones de la administración. La administración nos pide una cosa y la contraria y yo lo que he detectado a lo largo de la reflexión que he hecho en estos años de carrera es que, al final, hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque, efectivamente, estamos siempre en una contradicción. DOCENTE 25

La ley te dice blanco y negro. Tienes que hacer esto pero no hagas esto otro. Entonces, de esa manera, los profesores nunca podemos estar dentro de la "legalidad". Los profesores estamos en una situación de indefensión completa. DOCENTE 15

La inseguridad, el desapego, la incertidumbre siguen haciendo cada vez más compleja la tarea docente. Carbonell (2006), en un análisis que no pierde vigencia, relaciona esta inseguridad permanente con una situación de crisis de la profesión docente. Alude a una serie de rasgos que se detectan en las narrativas del profesorado, como la sobrecarga de responsabilidades y tareas, relaciones cada vez más complejas con la administración o la propia capacidad de agencia profesional.

REFLEXIONES FINALES

La investigación detecta una "lucha simbólica" por la idea de educación que afecta a las diferentes dimensiones que comprende la identidad profesional (Molina-Pérez, 2023). Los relatos ponen de manifiesto que la mayor parte del profesorado no se siente partícipe de la filosofía de la reforma educativa de neoliberalización, centrada fundamentalmente en los resultados, las mediciones, las comparaciones y los sistemas de control. Puede considerarse que existe una brecha entre los juicios profesionales y contextuales del profesorado en el aula y las lógicas administrativas propuestas por los *policy makers* que profundizan en el malestar del profesorado. Se trata de un conflicto que desencadena una autopercepción profesional contingente, difusa y ambivalente. La cultura performativa exige que el profesorado se piense desde los parámetros de la evaluación, el rendimiento, los resultados y la cuantificación. Esto, en algunas ocasiones, requiere un "desaprendizaje" de los esquemas profesionales construidos conforme a las

experiencias laborales previas, una desvinculación de convicciones, ideas o juicios pedagógicos para ser eficaces en los entornos de productividad y desempeño.

La administración se proyecta como el principal elemento de cuestionamiento de la identidad profesional. Los docentes perciben falta de apoyo, enjuiciamiento o la desconfianza en la tarea que se desarrolla. Esto conforma una modalidad de relaciones con la administración caracterizada por el riesgo, la presión, la inseguridad y la sensación de soledad en la tarea de alcanzar las finalidades asociadas a los sistemas educativos. En consecuencia, la práctica profesional se ejecuta sin grandes sustentos epistemológicos, sin el seguimiento de ideales o convicciones pedagógicas. La práctica diaria se convierte en un constructo contingente, eventual, reconstruido mediante la búsqueda de espacios que permitan salvar las discrepancias surgidas de la ruptura entre los posicionamientos docentes previos y las lógicas asociadas a la neoliberalización.

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto I+D+i «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033).

REFERENCIAS

- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bernal, J. L. y Vera, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 197-218. https://revistas.uam.es/.../view/reice2020_18_4_008/12569
- Carbonell, J. (2006). El profesorado: entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 109-121). Morata.
- Collet, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>.

- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching:(re) thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(2), 225-243.
- Molina-Pérez, J. (2023). Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa. Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>
- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Olmedo, A. (2007). Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: between administrative and market logics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (33), 535-561. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09359-7>
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 63-63.
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/1478210318774682>
- Stevenson, H. y Wood, P. (2013). Markets, managerialism and teachers' work: The invisible hand of high stakes testing in England. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 42-61.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.

La Inclusión Educativa

Alba Cara Peinado
Alejandro Martínez Menéndez
José Fernández Cerero
Juan Carlos de la Cruz Campos

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Actualmente, la diversidad educativa es una realidad presente en las aulas. Es por eso que la inclusión educativa comienza a cobrar importancia debido a la necesidad de garantizar la educación de cada individuo.

Entendemos por inclusión educativa, la integración de todos los individuos en el ámbito educativo eliminando las barreras existentes. Esto implica que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad independientemente de su origen, nivel económico, creencias o cualquier otra característica. El objetivo de la inclusión educativa es garantizar que cada alumno pueda desarrollar su potencial en igualdad de condiciones. Para ello es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa en la construcción de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa y significativa de todos los estudiantes, valorando y respetando las diferencias de cada uno.

“La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados” (Barrió de la Puente, 2010).

Para lograr estos objetivos, los docentes deben contar con una adecuada formación para poder educar de una manera inclusiva, ofreciendo una enseñanza basada en valores y creencias inclusivas, capaz de dar respuesta a todas las necesidades. Es fundamental que estos tengan una serie de competencias y habilidades que les permita abordar la diversidad educativa respetando los distintos ritmos de aprendizaje.

La educación inclusiva beneficia tanto la experiencia educativa del alumnado NEAE como la del resto de alumnos, ya que al trabajar de forma conjunta supone una estimulación para todo el alumnado al compartir conocimientos y experiencias. También supone un beneficio para los docentes, puesto que la diversidad educativa supone nuevos desafíos de las realidades de las aulas. Es por eso que no sólo deben estar bien cualificados, sino que deben estar en continua formación para poder maximizar el desarrollo educativo de cada alumno, investigando y experimentando para poder adaptar el aprendizaje. Fomentando así un aprendizaje significativo con un clima basado en el respeto y la tolerancia hacia la diversidad.

Se debe comenzar a ofrecer una educación inclusiva desde la etapa de educación infantil, puesto que es en esta etapa donde los niños tienen la primera toma de contacto con la escuela, y es en esta, donde empiezan a sentar las bases necesarias para adquirir valores y principios, que serán el reflejo de la sociedad en un futuro.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículum escolar (Guijarro, 1990).

Por el contrario, no todos los alumnos cuentan con las mismas capacidades ni los mismos ritmos de aprendizaje.

La atención a la diversidad es de vital relevancia en la etapa de educación infantil, ya que es una etapa decisiva donde los niños se desarrollan, adquieren principios y valores que determinarán su comportamiento individual y social. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta los aspectos que componen el currículum de educación infantil, así como, la necesidad de fomentar la cualificación del profesorado.

Además, se debe destacar que las familias juegan un papel fundamental en esta etapa educativa, por lo que se deben establecer las bases de comunicación y colaboración con la escuela. (Balongo y Mérida, 2017).

Para lograr una inclusión educativa, es necesario la implementación de metodologías y estrategias que garanticen que todo el alumnado obtenga una educación de calidad.

La función de la intervención educativa debe tomar como referente, las diferencias individuales para adecuar y ajustar el currículum a las necesidades de cada niño y niña (Viera, 2000).

La respuesta educativa para atender a la diversidad, es el Plan de Atención a la Diversidad. El Plan de Atención a la Diversidad, es un conjunto de actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas que un centro pone en práctica para atender a todo su alumnado. En él se recogen, por lo tanto, las medidas y los programas que los centros educativos ponen en práctica para dar respuesta a las diferentes necesidades que se presentan en el centro. (Miñán, 2018, p.85).

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como se ha mencionado anteriormente, la diversidad educativa supone nuevos retos para los docentes, por lo tanto, se debe tomar como una herramienta que da lugar a nuevas metodologías innovadoras e inclusivas.

“El currículum de educación infantil establece que la metodología debe tener en cuenta la diversidad del alumnado, respetar sus ritmos, buscando el desarrollo de la autonomía y fomentando el trabajo en equipo” (Miñán, 2018, p.96).

Según Jiménez (2019), estas metodologías van orientadas a dotar al alumnado de la capacidad de aprender por su cuenta dentro de un grupo de trabajo. Lo que se corresponde con un proceso de “aprender a aprender” que promueve la autonomía responsable del futuro profesional, y que dota de habilidades para saber localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, con la finalidad de adaptarse con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

A continuación, vamos a definir algunas metodologías que favorecen la inclusión de todo el alumnado, en especial en Educación Infantil:

1.1. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos consiste en una metodología educativa que enfoca su aprendizaje a través de la realización de proyectos prácticos sobre temas de interés para el alumnado. Las actividades que se realizan dentro de esta metodología están orientadas a seguir una serie de pasos para solucionar un problema. Se realiza en grupos, lo cual permite que se produzcan relaciones entre iguales que pueden ser muy estimulantes para el alumnado.

Además, esta metodología parte desde los conocimientos previos del alumnado lo cual hace que el alumnado se involucre y tenga un mayor grado de motivación.

Según la revista académica Universidad EAFIT, los objetivos que se pretenden alcanzar con el Aprendizaje Basado en Proyectos son:

1. Mejorar la capacidad para el desarrollo de tareas complejas y para la resolución de problemas.
2. Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
3. Desarrollar las capacidades mentales de orden superior
4. Aumentar el conocimiento y la habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.
5. Promover un mayor interés y responsabilidad por el aprendizaje propio.

Por otro lado, algunas de las competencias que se adquieren con esta metodología son (Miñán, 2018):

- Búsqueda y selección de la información
- Unir conceptos más sencillos con otros más complejos
- Aplicación de la utilidad de los conocimientos a la vida real
- Resolver problemas de manera creativa
- Resumir y sintetizar
- Mejora el lenguaje oral
- Habilidades interpersonales
- Organizar el tiempo

En cuanto a los beneficios del ABP, podemos destacar que fomenta la participación activa de todos los estudiantes, los alumnos adquieren destrezas relacionadas con la resolución de problemas y fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

1.2. Método Montessori

El método Montessori es un enfoque alternativo a los métodos tradicionales. Se basa en la idea de que el niño posee una habilidad innata de aprender por la absorción inconsciente de la realidad por el individuo (Bonfont et al., 2017).

Los estudiantes pueden trabajar individualmente o por grupos formados por ellos mismos. Las clases se imparten cuando los alumnos están preparados para la adquisición de nuevos conceptos. Los materiales que se usan en este método, son estéticamente agradables y son diseñados para llamar la atención de los niños (García, 2021)

Según Porto (2020), debemos de atender a los siguientes principios básicos de la pedagogía Montessori:

- El nivel de inteligencia se forma durante los primeros años de vida.
- La curiosidad se satisface mediante la experimentación.
- Cada individuo tiene un ritmo de aprendizaje propio.
- No se debe juzgar ni castigar por los errores cometidos.
- El niño debe desarrollarse en un ambiente agradable en el que sea amado y cuidado.

MÉTODO FLIPPED CLASSROOM

El método Flipped classroom, o “aula invertida” es un método que ha ganado popularidad en los últimos tiempos. Se trata de dar la vuelta a la situación didáctica convencional. Para ello, se realizan actuaciones sobre algunos de los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tradicionalmente tienen lugar en un aula (Hinojo et al., 2021)

En este método se invierte el tiempo y la secuencia de instrucción. Las clases son grabadas por el maestro y publicadas de forma que los alumnos disponen de este material que podrán visualizar tantas veces como el alumno decida. Al tener total acceso a las clases grabadas, los estudiantes pueden pausar, retroceder o acelerar las grabaciones en función de las necesidades individuales.

La organización Flipped Network ha identificado cuatro pilares esenciales del modelo Flipped Learning (Ezquerro, 2015) citado por Aparicio (2020, p.8):

- **Ambiente flexible:** permite gran variedad de modos de aprendizaje.
- **Cultura de aprendizaje:** el tiempo en el aula se dedica a temas más profundos, mayor reflexión y aprendizajes significativos.
- **Contenido intencional:** usado por los profesores que maximizan y potencian el tiempo en el aula.
- **Importancia del papel de los educadores profesionales:** el profesor se reinventa y ofrece información y evaluación de su trabajo.

Algunos de los beneficios que da lugar el método flipped classroom son (Hinojo et al., 2021):

- Atiende a las diferencias individuales.
- Aprendizaje más personalizado.
- El alumnado puede acceder al material facilitado las veces que considere necesario.
- Se puede acceder en cualquier momento y en cualquier lugar a las clases grabadas.
- El docente puede compartir su conocimiento y otro tipo de información al alumnado y a las familias.
- Involucra a las familias en el desarrollo del proceso de aprendizaje

CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, la inclusión educativa continúa siendo un desafío a abordar en el ámbito educativo actual. Para lograr este objetivo, es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa, incluyendo a los docentes, quienes deben contar con una formación adecuada y desarrollar competencias para abordar la diversidad educativa.

En el contexto de la educación infantil, la atención a la diversidad cobra especial relevancia, ya que es en esta etapa donde los niños adquieren principios y valores que influirán en su desarrollo personal y socialización. Es importante tener en cuenta las necesidades educativas individuales y establecer una comunicación y colaboración efectiva entre la escuela y las familias

En cuanto a las metodologías inclusivas en educación infantil, se destacan algunas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que fomenta la participación activa y el trabajo en equipo, el Método Montessori, que se basa en el desarrollo natural del niño y promueve la autonomía, y el método Flipped Classroom, que invierte la secuencia tradicional de instrucción y permite un aprendizaje más personalizado.

Estas metodologías, entre otras, contribuyen a la inclusión de todos los estudiantes, favoreciendo su participación, motivación y desarrollo de habilidades. Además de que benefician tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como al resto de estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor y respetuoso con la diversidad.

En definitiva, la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la implementación de metodologías inclusivas constituyen retos educativos de prioridad en el ámbito educativo, puesto que son aspectos clave para garantizar una educación de calidad y promover el desarrollo integral de todos los alumnos en la etapa de educación infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, I. P. M. (2020, 1 junio). Aula inversa/Flipped Classroom en Educación Infantil. Universidad a Distancia de Madrid. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/810>
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). El Método Montessori. Teoría de la educación. Desarrollo psicológico y educación, 411-438.
- Del Carmen, M., & Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. España: GRAÓ.

- Eafit, J. A. M. U. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Desarrollo psicológico y educación, 411-438.
- Jiménez, C. R. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7454938>
- Porto Rey, C. M. (2021). La capacidad de concentración en la pedagogía montessoriana: libertad, materiales didácticos y silencio. RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 9(2), 125-129. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6313>
- Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la educación infantil (EI) Teoría y práctica. (2021). Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Antonio López Núñez, Santiago Alonso García, José Antonio Marín. Miñán, A. (2018). Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil. Editorial Tecnica Avicam. Págs. 85 a 96.

Vivencias del profesorado universitario en la adaptación de la docencia presencial a docencia remota durante el confinamiento

Cristina Pulido-Montes

1. INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020 el Gobierno de España decretaría el estado de alarma resultado del impacto en la salud pública de sus ciudadanos por la pandemia de la COVID-19. La citada pandemia, afectaría en todos los niveles educativos, aunque con diferentes grados de impacto determinados por las barreras en la conectividad o brechas digitales, la competencia digital del profesorado y la del alumnado (Lázaro et al., 2020). En el caso de la Educación Superior (ES), a pesar de haber sido el nivel educativo que ha vivido un mayor nivel de integración e impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las dos últimas décadas, no ha quedado exento de sufrir impactos, alteraciones y limitaciones para dar continuidad al derecho a la educación (UNESCO, 2020).

En este contexto pandémico las instituciones académicas se enfrentarían al reto de transformar su metodología de enseñanza presencial en una modalidad virtual. Diversos estudios han destacado la improvisación y la carente organización y preparación para afrontar una enseñanza en remoto con garantías para preservar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en condiciones de igualdad en el nivel global (Mariononi, 2020). El Banco Mundial, UNICEF y la UNESCO (2021) evaluaría los impactos de la COVID-19 en el derecho a la educación cómo una pérdida de los aprendizajes de 9 meses en los países desarrollados en referencia a los conglomerados más vulnerables de la población.

Uno de los agentes educativos sobre el que los organismos internacionales y nacionales harían mayor hincapié en las directrices y políticas de respuesta a la pandemia de manera urgente cómo la UNESCO (2020) o el Banco Mundial (2020) pasaría por la formación y apoyo al profesorado en relación con sus competencias digitales para la adaptación de la docencia.

Investigaciones realizadas en el contexto español sobre el impacto de la COVID-19 en el profesorado han mostrado que: el profesorado ha asumido de manera autónoma el desarrollo de sus clases (Jiménez-Consuegra et al., 2021; Luengo y Manso, 2020); el profesorado contaba con una escasa formación para afrontar la improvisada adaptación de la docencia presencial a la docencia remota (Fernández-Regueira et al., 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021);

aumentó considerablemente la carga lectiva del profesorado generando niveles de estrés y frustración graves (Téllez-Cugat, 2022); el profesorado ha visto alterado su bienestar emocional y su salud mental debido a las condiciones en las que ha tenido que desarrollar su docencia (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020); o que, el 30% del profesorado español encuestado manifestaba no poder llevar un seguimiento de su alumnado (Luengo y Manso, 2020).

En este sentido, se ha planteado una investigación para analizar la experiencia del profesorado de la Universidad de Valencia, en concreto de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, para comprender cuál fue su vivencia durante el confinamiento. Para ello se desarrollaron una serie de entrevistas a 12 profesores estructuradas basadas en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Contaba el profesorado con las competencias suficientes para afrontar una transición forzada de la educación presencial a la educación remota?
- ¿El profesorado se ha sentido apoyado por su institución académica?
- ¿Cuál ha sido el estado emocional del profesorado durante el confinamiento y que variables han incidido en esta?
- ¿Qué valoración ha realizado el profesorado de su docencia durante el confinamiento?

MÉTODO

Las preguntas de investigación y el objeto de la investigación (analizar los discursos del profesorado en relación con sus vivencias durante el confinamiento) determinan la aplicación de una metodología cualitativa. Se integran los discursos del profesorado, la teoría académica y la interpretación del investigador, mediante la aplicación de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Como instrumento de recogida de información se aplica la entrevista semiestructurada cualitativa para profundizar en las vivencias, creencias y percepciones de los docentes (Lopezosa, 2020). Se ha entrevistado a 12 profesores de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia que desarrollaron su docencia durante el 2º cuatrimestre del curso 2019/2020. Para el procesamiento y gestión de la información y los análisis, se ha empleado el software de análisis cualitativo ATLAS.TI. El proceso de análisis de las vivencias del profesorado se desarrollaría mediante la codificación de categorías mediadas por la saturación de los mismos, los cuáles quedan representados en la siguiente figura (1):

Figura 1.

Proceso de análisis de la información.

Discurso/texto	Código	Codificación temática
<i>Aprendí a utilizar otras aplicaciones web porque me resultó difícil que los alumnos trabajaran en grupo con la plataforma de la universidad...dediqué horas a consultar que aplicaciones habían...he aprendido mucho, pero dedicando demasiadas horas...Me di cuenta de que no sabía nada...(DOCENTE 2)</i>	Aprendizaje autónomo para el uso y aplicación de las TIC. Intensificación del trabajo para adaptar la docencia presencial a la docencia remota	Competencias digitales del profesorado
<i>Hubiera estado bien una menor insistencia en cumplir programas, evaluar... en una situación en la que profesorado y alumnado estábamos preocupados por sobrevivir (DOCENTE 4)</i>	Alta exigencia de la administración e institución académica en la labor del profesorado. Orfandad institucional y falta de comprensión	Apoyo/orfandad institucional
<i>Impactó y mucho, tanto que dar clase me empezó a parecer un momento frío y gris, un espacio de opresión. Yo tengo un hijo en educación primaria y la mayor parte del tiempo la tenía que dedicar a la preparación de las clases y en cómo enganchar al alumnado...la conciliación fue algo que me terminó pasando factura. Después del confinamiento caí enferma físicamente, yo creo que fueron las condiciones que vivimos en todas las esferas de nuestras vidas (DOCENTE 10).</i>	Malestar físico y emocional. Falta de conciliación laboral y personal. Falta de reconocimiento de su trabajo. Impersonalidad docente.	Estado emocional
<i>La viví con mucha ansiedad y difícil centrarse en la materia porque habían otras preocupaciones. El alumnado no estaba, a veces hacía preguntas o cerraba la sesión y seguía alumnado conectado, lo que hablaba de que se conectaban para estar de cuerpo digital presente, pero ausentes. Me preocupa que han aprendido realmente. Nosotros hemos aprendido a aplicar apps digitales...(DOCENTE 9).</i>	Docencia distante y falta de conexión con el alumnado	Valoración de la docencia

RESULTADOS

1.1. Competencias digitales del profesorado.

En un informe realizado por la CRUE universidades y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (Crue) y el Joint Research Centre (JCR) en el año 2022 sobre el nivel de competencia digital del profesorado basado en la autopercepción de más de 5000 docentes encuestados, decían estar situados en un nivel B1-B2. En esta línea, la Comisión Europea (2019) meses antes del estallido de la pandemia evaluaría mediante una encuesta sobre el profesorado y sus competencias digitales, destacando que más de la mitad decía encontrar dificultades para integrar las TIC en su docencia de manera efectiva. Luengo y Manso (2020) encuestarían a más de 3000 docentes españolas tras la pandemia y el 90% declararía estar aprendiendo a integrar

aplicaciones y pedagogías interactivas de manera autodidacta, ya que el 60% de éstos argumentaba no haber recibido de manera previa capacitación en TIC. Muestra de los resultados descritos sería que la mayoría de las universidades españolas tuvieron que ofertar una serie de recursos y formaciones *ad hoc*, durante la pandemia para apoyar al profesorado en su docencia. Los discursos del profesorado de la Universidad de Valencia muestran que la mayoría de ellos tuvieron que aprender de manera autodidacta y tuvieron que invertir tiempo en reciclarse en relación con el uso de las TIC en su docencia:

Creo que la universidad debería impulsar la formación de la competencia digital en todo el profesorado y mejorar los sistemas que tiene en la actualidad. Otras universidades disponen de un buen catálogo de herramientas por asignaturas, ya enlatadas, incluidos MOOC, que nuestra Universitat ha dejado de lado...yo he tenido que pagar licencias de algunos programas y gasté mucho tiempo en aprender a utilizar todo esto...yo sólo usaba moodle para subir materiales y tenía la sensación de que eso y hablar a una pantalla no era suficiente para motivar al alumnado en un momento tan complicado...traté de humanizar y gamificar mis clases... (DOCENTE 7).

El discurso del DOCENTE 7, es un ejemplo de la línea de discursos y vivencias que se han registrado en las encuestas. Muestra una orfandad institucional o carente inversión por parte de la Universidad en la capacitación docente y cómo la mejora de sus competencias ha sido de manera autónoma, cómo se destaca en otras investigaciones similares (Jiménez-Consuegra et al., 2021; Luengo y Manso, 2020).

1.2. Apoyo/orfandad institucional.

En los discursos del profesorado se ha percibido una vivencia de orfandad institucional para con la Universidad. Algunos de los relatos describen que han recibido formación *ad hoc* destacándolo cómo un punto positivo. No obstante, la mayoría de los discursos se sitúan en la línea de las presiones o del *burnout* laboral, en el que sentían las presiones de la administración por cumplir con los estándares, programas y evaluaciones educativas en una situación espontánea de transición de la docencia presencial a la remota de la noche a la mañana, cómo se recoge en la siguiente vivencia:

Menos insistencia en cumplir programas, evaluar... en una situación en la que profesorado y alumnado estábamos preocupados por sobrevivir...no sentí apoyo o respaldo en entender en qué situación nos encontrábamos...se nos ofrecieron cursos de formación desde el servicio de formación de la universidad, pero era imposible formarse, dar docencia, preparar las clases, conciliar con la vida familiar...Eché de menos un mayor acompañamiento de la Universidad, que dieran un mayor apoyo al profesorado, también a nivel emocional...(DOCENTE 4).

Si es cierto que los discursos están situados en las vivencias durante el confinamiento, el *burnout* en las instituciones posmodernas derivado de las presiones o delegación de responsabilidades de éxito o fracaso en el profesorado, ya se encontraba presente de manera previa (Maslack et al., 1996). Estudios en el contexto universitaria ya destacaban la desprofesionalización docente, el cansancio, la hiperresponsabilidad del profesorado y la orfandad institucional cómo variables correlacionales al *burnout* (Pepe-Nakamura et al., 2014).

No obstante, en una situación nueva para la sociedad del siglo XXI marcada por una pandemia y el cierre de las instituciones, la tendencia ha resultado ser la misma.

1.3. Estado emocional y valoración docente.

En una investigación desarrollada en el contexto español por López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) sobre más de 5000 docentes universitarios, determinarían que el profesorado ha experimentado emociones más intensas de lo habitual durante el confinamiento que han impactado de manera negativa en su salud y bienestar emocional. En esta línea, los discursos revelados por las entrevistas en la presente investigación parecen manifestar sentimientos, emociones y vivencias que muestran el deterioro sobre su salud mental y estado emocional, tal y cómo refleja en siguiente relato:

Yo daba lo que más podía de mí. Trataba de inventar, de recurrir a recursos atractivos... Pero me provocaba tristeza comprobar que el alumnado "no estaba". Cuando hacía preguntas, lo recuerdo, casi nadie contestaba. Al final de la clase les decía que pusieran pantallas para vernos y tampoco respondían. Era decepcionante...El esfuerzo que hemos hecho no ha sido reconocido, esto se ha notado mucho en las evaluaciones docentes de manera negativa...Me costó mucho recuperarme tras el COVID-19 porque desarrolle episodios de ansiedad por todas las preocupaciones que arrastrábamos y no poder conciliar lo que estaba viviendo a nivel personal, el trabajo y la familia (DOCENTE 6).

El DOCENTE 6, muestra en conjunto muchas de las cuestiones que recogen los distintos discursos de la presente investigación: desazón, angustia, soledad, falta de reconocimiento de su labor profesional e impacto negativo en su salud mental.

CONCLUSIONES.

Cómo se desprende del análisis de los resultados, el profesorado universitario de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia ha experimentado vivencias similares a la de los estudios realizados en el contexto español sobre el impacto de la COVID-19.

La docencia universitaria durante el confinamiento ha intensificado las presiones derivadas de las exigencias basadas en los estándares de rendimiento por parte de la administración preocupada más por los resultados, que el proceso y bienestar emocional y psicológico del profesorado. Los discursos analizados han revelado una orfandad institucional en todos los niveles: formación, recursos, seguimiento y atención al profesorado.

La mayoría del profesorado ha tenido que realizar una mayor inversión del tiempo personal para su formación y preparación de las clases en una situación de docencia remota forzada, en la que si bien han adquirido mayores competencias digitales ha sido a consecuencia de las necesidades y retos que les suponía desarrollar su docencia de manera remota.

En líneas generales se ha podido observar que el profesorado ha experimentado un deterioro de su bienestar emocional y psicológico derivado de problemas que se han identificado en otras investigaciones cómo: la imposibilidad de conciliación, la intensificación de su trabajo, el no reconocimiento de este, la falta de retroalimentación o *feedback* del alumnado, la presión

por los resultados y las evaluaciones del alumnado, la situación personal experimentado durante la crisis sanitaria, la falta de recursos y apoyo institucional, entre otras cuestiones.

REFERENCIAS.

- Banco Mundial (2020). The Covid-19 pandemic: shocks to education and policy responses. Banco Mundial. <https://bit.ly/3grkejE>
- Banco Mundial/UNICEF/UNESCO. (2021, December 7). Las pérdidas de aprendizaje debido a la COVID-19 podrían costarle a la generación de estudiantes actual unos USD 17 billones del total de ingresos que percibirán durante toda la vida. *Banco Mundial/UNICEF/UNESCO*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>
- Comisión Europea. (2019). *Second survey of schools: ICT in education*. Comisión Europea.
- CRUE (2021). *La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de CRUE Universidades ante la COVID-19*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- CRUE y JCR (2022). Análisis de la competencia digital docente del profesorado universitario en España. *Revista Cuadernos del Mercado de Trabajo*, <https://www.sepe.es/HomeSepe/en/que-es-el-sepe/que-es-observatorio/Revista-cuadernos-del-mercado-de-trabajo/detalle-articulo.html?folder=/cuartarevolucionindustrialysuimpactoenelmercadolaboralylaformacion/analisisdelacompetenciadigitaldocentedelprofesoradouniversitarioenespaa>
- Fernández-Regueira, U., Barujel, A. G., & Nistal, M. L. (2020). El profesorado universitario de galicia y la enseñanza remota de emergencia:: condiciones y contradicciones. *Campus virtuales*, 9(2), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8005977.pdf>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Jiménez-Consuegra, M. A., Flórez Maldonado, E., Domenech Pantoja, G., Berrio-Valbuena, J., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., & Aroca Araújo, A. (2021). Estrategias y organización digital de los profesores universitarios en enseñanza y conectividad en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 63–85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5027>
- Lázaro, L. M., Arrabal, A. A., & Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*, 12(21), 9091. <https://doi.org/10.3390/su12219091>
- López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/173449>]
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. C. Lopezosa., J. Díaz-Noci; L. Codina; (Eds.), *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp.88-97). 1. Universitat Pompeu Fabra.

- Luengo, F. y Manso, J. (2020). Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias. *Proyecto Atlántica*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/educacion-con-las-escuelas-cerradas-voces-de-familias-y-profesora-do-sobre-la-educacion-durante-el-confinamiento>
- Mariononi, G; Van't Land, H.; y Jensen, T. (2020). The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. *IAU Global Survey Report*, mayo 2020. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Pepe-Nakamura, A., Míguez, C., y Arce, R. (2014). Equilibrio psicológico y burnout académico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 32-39. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Téllez-Cugat, S. (2022). Docencia virtual y Covid-19: percepción el profesorado universitario [Trabajo Final de Grado]. Universidad de Sevilla.
- UNESCO) (2020). *Impacto de COVID-19 en la educación*. <https://bit.ly/2TbVjY>

El videojuego en las aulas de Educación Primaria. El miedo a lo desconocido

Alejandro Martínez Menéndez

Juan Carlos de la Cruz

José Fernández Cerero

Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

La educación, siendo una de las ramas de conocimiento más cercanas a la esencia de la propia humanidad y la evolución de sus sociedades en el tiempo, se encuentra en continuo cambio y adaptación progresiva a las diferentes necesidades que muestran sus usuarios, empleando generalmente para ello los propios recursos, materiales e instrumentos que caracterizan en mayor medida la vida de estas poblaciones.

Sin embargo, este proceso de cambio y actualización en numerosas ocasiones no resulta tan sencillo como pudiese parecer, sino que implica la superación de importantes barreras y obstáculos propios de la realidad de los propios centros docentes. A pesar de lo que tiende a creerse, estas se relacionan tanto con la dotación económica y material de estas instituciones como la actitud al cambio de los profesionales que en ellas se desempeñan, afectando ello de forma especial, precisamente, a la introducción en las aulas de medios y recursos tecnológicos diversos. Estos, a pesar de formar parte de la realidad diaria de nuestra sociedad, son rechazados de forma sistemática por extensas proporciones de educadores por, fundamentalmente, desconocimiento de una explotación de calidad y selección de los mismos (Barroso, 2021; Copolechio, 2021).

De esta forma, se vuelve fundamental otorgar a los docentes de Educación Primaria, sea en forma de materia curricular o contenido propio de la formación permanente y reciclaje profesional tan demandados actualmente (Moral, 2019), una serie de indicadores esenciales que asistan en la tarea de adentrarse en el mundo de un recurso audiovisual tan propio y característico entre las juventudes de las últimas dos décadas. Así, con ello se espera que el videojuego en las aulas, junto a su infinidad y variedad de posibilidades de aplicación en la educación, acabe por convertirse en un verdadero acompañante de los procesos de enseñanza-aprendizaje

VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN. ¿ES POSIBLE?

La industria del videojuego ha mostrado un desarrollo exponencial a lo largo de los últimos años, habiendo verdaderamente conquistado el sector del entretenimiento audiovisual de una gran amplitud de rangos de edad, basándose ello fundamentalmente en la diversidad de topologías y géneros que ofrece la industria, así como el *boom* tecnológico derivado de los períodos de estancia domiciliaria durante los períodos más críticos de la reciente pandemia de COVID-19 a escala global (Asociación Española de Videojuegos, 2020; 2021). Ahora bien, la relación entre el mundo educativo y estos medios tecnológicos data ya de varios lustros de antigüedad.

Afirmando la necesidad de desarrollar modelos de aprendizaje basados en el compromiso y disfrute por medio del entretenimiento, sería Prensky (2001) quien en su pionera obra realzaría la importancia de introducir el videojuego en el sistema educativo con el fin de evadir planteamientos tradicionales basados en el aprendizaje forzado o por obligación de contenidos. En esta línea, este autor da origen al término *Digital Game-Based Learning*, basado en el desarrollo de un paradigma educativo fundamentado en aportar una motivación adicional en forma de resolución de problemas significativos al estudiante por medio de recursos digitales interactivos de entretenimiento (Chen y Tu, 2021). Es así como nace el primer intento de aproximación del videojuego a las aulas, a modo no de herramienta o recurso sino verdadera filosofía de aprendizaje orientada a hacer del aprendizaje una actividad interesante y atractiva al usuario.

Por medio de la cristalización de estas ideas en las investigación educativa nace la *Digital Game-Based Pedagogy*, fundamentada, siguiendo a Hébert y Jenson (2019) y Sun et al. (2021), en una educación ligada al entretenimiento logrando así la profundización en contenidos curriculares desde entornos lúdicos derivados del propio videojuego o de la aplicación razonada de los pilares de diseño de este. Así, configurándose la integración del videojuego en la educación como un verdadero paradigma metodológico, se definen distintas vías de aprovechamiento real en el aula de estos recursos.

EL VIDEOJUEGO EN LA CULTURA EDUCATIVA

Siguiendo la propuesta de Rulyansah et al. (2023), pueden configurarse cuatro modalidades metodológicas de explotación del videojuego con interés educativo. En lo que respecta a una clasificación establecida en base a los elementos de construcción del videojuego y la finalidad del mismo, pueden distinguirse los denominados como *serious games* o juegos serios. Esta tipología responde verdaderamente a la noción de juego educativo, caracterizándose por ser videojuegos concebidos única y exclusivamente con un fin instructivo o educativo concentrado en una o varias temáticas específicas en cuyo aprendizaje el entretenimiento queda relegado a una relevancia secundaria casi simbólica (Provelengios y Fesakis, 2011), siguiendo una estructura de *gameplay* o jugabilidad enfocada en la resolución de problemas relativamente contextualizados y generalmente ligados a situaciones reconocibles para el usuario

(Bouroumane y Abarkan, 2023). Una variedad de estos son los juegos de tipo *edutainment*, del inglés *education* y *entertainment*, los cuales tratan de presentar sus contenidos de formas atractivas y disfrutables, rescatando así dicha relevancia del componente lúdico de estos productos (Valdés, 2020).

Por otra parte, en contraposición directa a la tipología anterior, se hallan los juegos comerciales a los que se ha dado una utilidad educativa para la cual no habían sido diseñados. Se ha justificado el interés de su tratamiento en las aulas al resultar opciones más favorecidas por el propio estudiantado pues, más allá de su mayor familiarización a esta modalidad (Fjed et al., 2016), tienden a ser seleccionados por educadores con experiencia propia como jugadores evitando la fijación a metodologías tradicionales presentes implícitamente en los *serious games* (Savani y Liapis, 2019), siendo posible aprovechar la popularidad de videojuegos ya consolidados entre la población objetivo de la enseñanza (Hernández et al., 2022).

En lo que respecta a una distinción en función a su propuesta de utilización en el aula, puede hacerse mención a la ampliamente practicada *gamificación*, una propuesta que destaca por no emplear videojuegos per se en las aulas sino aplicar una extrapolación de sus bases a situaciones que no resultan lúdicas de forma natural (Werbach y Hunter, 2012), permitiendo con ello motivar en mayor grado al alumnado al tratamiento de aspectos carentes de interés en sí mismos para el destinatario de la enseñanza, configurando entornos de aprendizaje lúdicos con dinámicas de funcionamiento y diseño familiares especialmente a discentes de cortas edades (Romero et al., 2021).

Finalmente, siendo esta quizá la modalidad menos explorada en las aulas hasta el momento, cabe hacer mención a intentos de utilizar el diseño de un videojuego como producto final de una secuencia de enseñanza-aprendizaje. A pesar de utilizarse actualmente de forma principal como introducción a la programación y pensamiento computacional (Mladenović et al., 2016), se ha probado que las experiencias de diseño de videojuegos por parte del alumnado son beneficiosas para la movilización de competencias de carácter transversal, técnico y socioeducativas (González-Alba y Cortés-González, 2022), por lo que su planteamiento puede resultar viable para la enseñanza de aspectos escasamente motivantes desde el fomento activo de la creatividad.

CONSIDERACIONES FINALES

Los videojuegos, en definitiva, no son más que uno de los recursos tecnológicos vinculados al entretenimiento de mayor relevancia en tiempos recientes, por lo que es menester abandonar la cierta inquietud o rechazo sin fundamento de las probadas potencialidades que su introducción en los centros educativos puede llegar a suponer. Ante ello, es necesario aún afrontar un gran volumen de rechazo entre ya no exclusivamente familias, potencialmente influenciadas por los estereotipos y asociaciones clásicas vinculadas a este medio como la adicción o la agresividad, sino de docentes y educadores que se muestran reacios a apoyar una nueva actualización de las metodologías educativas de forma que respondan en mejor medida a las necesidades del alumnado, adaptándose a sus características y modos de trabajo con el fin de solventar una de

las mayores problemáticas de la educación actual, esto es, lograr una verdadera implicación por parte del discente al tiempo que el profesor se reconozca capaz de desempeñarse profesionalmente con éxito en su aula.

La educación, al igual que la sociedad, cambia a velocidades fugaces, por lo que carece de sentido privar al alumnado de planteamientos formativos cercanos a las nuevas formas de aprender e informar a las que se encuentran expuestos diariamente y, generalmente, en las que se encuentran más versados que buena parte del profesorado. Es por ello por lo que se vuelve esencial fomentar la formación en el buen uso y utilización con fin didáctico de estas propuestas relativas al videojuego, guardando la esperanza de que, en el futuro cercano, se abandone la aversión a ellos de modo que puedan convertirse en elementos habituales de los centros educativos como ocurrió ya con, por ejemplo, las redes sociales o los teléfonos móviles, asegurando así una educación de calidad en y para las sociedades del presente y no de décadas atrás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Videojuegos. (2020). La industria del videojuego en España – Anuario 2020. Asociación Española de Videojuegos. http://www.aevi.org.es/web/wpcontent/uploads/2021/04/AEVI_Anuario_2020.pdf
- Asociación Española de Videojuegos. (2021). La industria del videojuego en España – Anuario 2021. Asociación Española de Videojuegos. <http://www.aevi.org.es/web/wp>
- Barroso, P. (2021). La educación y su resistencia al cambio. *Mirahadas*.
- Bouroumane, F. y Abarkan, M. (2023). A Tool for the Analysis, Characterization, and Evaluation of Serious Games in Teaching. En M. Ben, B. Anouar, B. Kwintiana, y D. Rosiyadi (eds.), *Emerging Trends in Intelligent Systems & Network Security* (pp. 73-83). Springer.
- Copolechio, M. (2021). Yo no fui formada para esto: reflexiones a partir de una propuesta de formación permanente. *Novedades Educativas*, (371), 30-33.
- Chen, C.C. y Tu, H.Y. (2021). The Effect of Digital Game-Based Learning on Learning Motivation and Performance Under Social Cognitive Theory and Entrepreneurial Thinking. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.750711>
- Fjeld, M., Kristensen, L. M., Røkenes, T., Prefall, P. y Herheim, R. (2016). SIMSubsea: An Educational Game Combining Commercial Gameplay With Contextual Mathematical Problem-solving. En T. Connolly, y L. Boyle (eds.), *Proceedings of the 10th European Conference on Games Based Learning* (pp. 788-795). Academic Conferences and Publishing International Limited
- González-Alba, B. y Cortés-González, P. (2022). Diseño y programación de un videojuego educativo. Un caso de estudio en educación primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 155-172. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.155>
- Hébert, C. y Jenson, J. (2019). Digital Game-Based Pedagogies: Developing Teaching Strategies for Game-Based Learning. *The journal of interactive technology & pedagogy*, (15).

- Hernández, L., Neyra, F., Hernández, V. y Carrillo, J. (2014). The use of massive online games in game-based learning activities. *Innova Educación*, 4(3), 7-30. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.001>
- Mladenović, M., Krpan, D. y Mladenović, S. (2016). Introducing programming to Elementary students novices by using game development in Python and Scratch. En M. V. Bedrule-Grigoruta, y L. M. Pintilie (eds.), *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 1622-1629). International Academy of Technology, Education and Development.
- Moral, C. (2019). Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado. Síntesis.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw Hill
- Romero, J. M., Moreno, A. J. y Pozo, S. (2021). Gamificación educativa. En J. M. Trujillo, C. Rodríguez, J. M. Romero, A. J. Moreno, S. Alonso, M. P. Cáceres, M. Ramos, B. Berral, F. J. Hinojo, G. Gómez, J. A. Martínez, S. Pozo, A. Fuentes, A. M. Rodríguez-García, J. López, M. N. Campos, I. Aznar, J. A. López, J. A. Marín y G. Bertos, *Recursos tecnológicos e innovación en educación* (pp. 129-142). Editorial Técnica Avicam.
- Rulyansah, A., Ghufron, S., Nafiah, Akhwani y Mariat, P. (2023). Competencies of Teachers in Game-based Pedagogy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 354-370.
- Savvani, S. y Liapis, A. (2019). A Participatory Approach to Redesigning Games for Educational Purposes. En A. Liapis, G. N. Yannakakis, M. Gentile, y M. Ninaus (eds.), *Games and Learning Alliance* (pp. 13-23). Springer.
- Sun, L., Chen, X. y Ruokamo, H. (2021). Digital Game-Based Pedagogical Activities in Primary Education: A Review of Ten Years' Studies. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 16(2), 78-92. <https://doi.org/10.37120/ijttl.2020.16.2.02>
- Valdés, C. (2020). Edutainment: videojuegos diseñados con fines educativos y lúdicos. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1580-1583). Universidad de Málaga Editorial.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.

Estandarización de la profesión docente en Chile: subjetividades ambivalentes del profesorado ante los estándares a la docencia

Hernán Mateluna Estay¹
Felipe Zamorano-Valenzuela

1. INTRODUCCIÓN

Los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) se ejecutan en el sector público para mejorar su eficiencia a través de la implementación de prácticas o componentes propios del sector privado, como son fundamentalmente los incentivos económicos y la competitividad (Lapiente y Van de Walle, 2020). Estos principios aplicados a la educación avanzan globalmente y se instalan en las políticas educativas de prácticamente todos los países de la OCDE fundamentalmente a partir de las evaluaciones estandarizadas (Alegre, et al., 2015). Desde la mirada de la política educativa, la estandarización se relaciona con el grado de imposición que el Estado ejerce sobre la autonomía de las escuelas y universidades a partir de estándares indicativos que determinan lo que se espera que los estudiantes aprendan con el objetivo de medir el desempeño para fines de responsabilización pública (Carrasco, 2013). En ese sentido, estos mecanismos no tienen una finalidad puramente pedagógica, sino más bien tienen la función del examen, que corresponde a una tecnología de control que convierte a la escuela y sus miembros en objetos de comparación, seguimiento y observación respecto a parámetros externos (Foucault, 1984)

Y, aunque, la evaluación estandarizada en sí misma no es un instrumento neoliberal, funciona como un dispositivo de la gubernamentalidad neoliberal (Veiga-Nieto, 2013), entendido como aquello que modela y controla discursos en los seres vivos (Agamben, 2011). De acuerdo a lo anterior, el dispositivo tiene la capacidad de inscribirse en los cuerpos de los sujetos para producir formas de subjetividad bajo la relación saber/poder (García Fanlo, 2011). Las políticas de evaluación estandarizadas, por tanto, corresponden a una matriz funcional al modelo

¹ Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile

neoliberal (Oliva y Gascón, 2016) que por sus características tiene la capacidad de instalarse dentro del pensamiento educativo para instrumentalizar su práctica en beneficio del modelo.

Para Saura y Luengo (2015a), los exámenes estandarizados representan una herramienta de poder y control disciplinario para ejercer un dominio de los conjuntos poblaciones que se encuentran en los centros escolares. Esta técnica produce cambios sustanciales en espacios contextuales muy diferenciados a partir de medidas diseñadas desde el exterior para ser aplicadas a nivel interno, ejerciendo un “gobierno a la distancia” sobre el rendimiento de las escuelas, estudiantes y docentes (Saura y Luengo, 2015b).

La amplitud de estos procesos de estandarización a nivel mundial, mediante los exámenes y sus comparaciones, ha llevado a entenderlo como una forma de panóptico global vinculado a las formas neoliberales de gobernanza como un componente central del cambio de escala de la responsabilidad educativa, tanto dentro como a través de los estados nacionales (Lingard et al., 2013). Esto ha sido denominado como “régimen de la estandarización” (Saura y Luengo, 2015b) que implica que los procesos de estandarización del rendimiento educativo legitiman un conjunto de prácticas que tienen por objetivo a través de la examinación determinar lo que aprenden los estudiantes y lo que enseña el profesorado, favoreciendo la clasificación y la competitividad entre pares. En el profesorado, los principales efectos de estos procesos de estandarización, es la mecanización de sus prácticas profesionales y la pérdida de autonomía profesional, puesto que se convierten en meros entrenadores de habilidades para que los alumnos se enfrenten a los exámenes de medición (Assaél, et. al, 2018; Cornejo et al., 2015; Luengo y Saura, 2013; Reyes et al., 2010).

En consecuencia, esta investigación busca comprender desde la realidad chilena, la postura del profesorado ante la obligación de cumplir con los estándares a la docencia, desde la etapa de formación docente hasta el ejercicio profesional en escuelas que reciben fondos del Estado

METODOLOGÍA

Este trabajo utiliza la investigación cualitativa como paradigma interpretativo, pues su principio epistemológico es la comprensión de los fenómenos que se quieren estudiar (Flick, 2012). En coherencia con este paradigma de investigación, se realizaron entrevistas en profundidad, intentando que los participantes nos relaten sobre sus experiencias personales y profesionales, sus emociones y sentimientos relacionados con sus formaciones y trabajo docente. Esto refiere a que si queremos tomar de primera fuente las ideas y opiniones de los participantes ¿por qué no hablar con ellos y ellas? (Kvale, 2011). A continuación, se presentan entrevistas realizadas en dos tesis doctorales, una más bien enfocada en la formación del profesorado, otra en el profesorado en ejercicio. Esto permitiría observar cierta trayectoria en la configuración de la subjetividad docente y sus relaciones con los diversos dispositivos de evaluación.

RESULTADOS

El régimen de estandarización se encuentra vinculado con los mecanismos de rendición de cuentas (RdC) o *accountability* (Saura y Luengo, 2015b). De manera general la RdC hace referencia a instrumentos y mecanismos utilizados para garantizar que las organizaciones y los individuos cumplan con sus obligaciones (Hatch, 2013). Desde el ámbito educativo, las autoridades relacionadas con la educación asignan deberes a los miembros del sistema educativo, como escuelas y universidades, directivos y profesores entre otros, y establecen procedimientos para garantizar que cumplan con las obligaciones encomendadas. Esta situación en Chile se evidencia principalmente con la consolidación del Estado evaluador (Falabella, 2015) que actuaría en dos ámbitos del sistema educativo: el universitario, estableciendo pruebas diagnósticas (INICIA) para conocer los conocimientos que ha desarrollado el profesorado a lo largo de su formación y evaluando a través de acreditaciones permanentes los programas de formación inicial; y, el escolar, fortaleciendo la prueba SIMCE como instrumento de medición de los aprendizajes de los estudiantes y expandiendo el sistema de Evaluación Docente (ED) a todas las escuelas que reciben fondos públicos (públicas y privadas subvencionadas).

De acuerdo a los resultados, estas nuevas políticas han generado en el profesorado procesos de ambivalencias subjetivas (Mateluna Estay, 2022), es decir procesos de adhesión y resistencias subjetivas a estas nuevas lógicas neoliberales. Estas ambivalencias se evidencian en fragmentos de las entrevistas, en las cuales directivos de titulaciones de formación del profesorado, estudiantes que se forman como docentes, y el profesorado en ejercicio demuestra una tensión entre el rechazo y la validación de estas nuevas lógicas.

En el caso de los programas de formación del profesorado, ellos deben hacer frente a la tensión entre un currículum dado por su historia e intereses educativos y a los lineamientos basados en los estándares de formación inicial y el marco para la buena enseñanza entregados por el Ministerio de Educación. Esto refiere a la búsqueda de adecuación a los discursos modélicos que toma como referencia la prueba diagnóstica (INICIA) que es aplicada cada año a los estudiantes del último curso de la carrera de formación del profesorado para medir los conocimientos disciplinares y pedagógicos que estos han desarrollado. En este espacio, los directivos de los programas de formación, si bien pudiesen tener perspectivas completamente lejanas a la tecnificación de la enseñanza, se ven llamados a responder a dicha evaluación. Por ejemplo, uno de los directivos entrevistados apunta uno de los objetivos del programa:

que los profesores y profesoras sean capaces de hacer un ejercicio profesional situado, que además desarrolle de manera crítica una mirada hacia las políticas curriculares nacionales centralizadas (...) Nosotros tenemos un enfoque más constructivista y sociocrítico (Coordinador).

Tomando en cuenta estos objetivos más relacionados con una tradición de *reconstrucción social* (Liston y Zeichner, 1900), parecería obvio que el programa en sí mismo y sus directivos pusieran énfasis en desarrollar contenidos y estrategias que busquen la concreción y profundización de dichos objetivos. Sin embargo, desde el mismo cuerpo directivo se apunta la necesidad de cubrir ciertas falencias de sus estudiantes a través de asignaturas optativas en vista la prueba diagnóstica:

(...) el ambiente que se va a empezar a vivir en los programas de formación docente, que tiene que ver con cómo uno se enfrenta a los nuevos requerimientos de la Ley 20903, siendo uno de ellos que tienen que asumir los programas de formación docente, que son acciones orientadas a responder a los resultados de las pruebas nacionales diagnósticas que están implementando a partir de la Ley (Coordinador).

Esta forma de afrontar la prueba INICIA, más bien con una estrategia complementaria a través de las asignaturas optativas, mostraría el interés por ayudar a sus estudiantes responder eficazmente a la evaluación, pues de ello dependerá el prestigio de la titulación. Así, dentro del cuerpo académico y directivo, comienza a vivirse esta ambivalencia en cuanto a lo que querer ser y lo que se debe ser. En otras palabras, los intereses genuinos (radicales en el espacio de formación del profesorado chileno) de este programa comienzan a ser encauzados hacia la búsqueda de una respuesta positiva, pero neutra (Apple, 2001) a los lineamientos de los estándares y la prueba INICIA que en ella se expresan, lo cual se traducirá en la acreditación del programa, pero en la erosión del espíritu del programa y sus sujetos (Díez-Gutiérrez, 2015).

En el caso del profesorado en ejercicio, como vemos en el siguiente fragmento respecto a la ED, los incentivos económicos por la obtención de buenos resultados induce a una profesora a aceptar las nuevas condiciones establecidas por la política, asumiendo costos personales:

(...) el nivel de exigencia que se le hace al docente es elevadísimo. Los profesores estamos todo el tiempo trabajando, llegamos a nuestro hogar y seguimos trabajando, preparando material. (...) Y también existe allí un incentivo. Existe un incentivo que le permite al profesor generar más ingresos (Docente 16).

Las nuevas condiciones del sujeto neoliberal implica una subjetividad emprendedora que se maximiza a sí mismo (Foucault, 2007), asumiendo costos físicos para poder encajar con las nuevas condiciones laborales y sobrevivir al contexto de la competencia. Esta profesora se ve inmersa en este discurso y se ve involucrada en nuevas prácticas que no son placenteras, pero son necesarias por haber comprendido la necesidad de ser productivas en las condiciones neoliberales (Davies y Petterssen, 2005). Ella voluntariamente ha decidido aceptar estas condiciones por el incentivo económico que conlleva.

Estas prácticas no solamente funcionan desde la seducción, sino también desde el miedo al castigo. Esto implica que la maximización de sí que deben realizar los profesores también es motivada por los elementos punitivos presentes en estas evaluaciones, como lo afirma esta profesora de escuela privada subvencionada:

(...) Y cómo que este colegio, bueno, también tiene el problema de la rotación. Entonces también hay una cosa ahí que el profesor trata de hacer mejor las cosas porque sabe que si no, tiene que estar bien medido, sino a los dos años: chao, terminaste. Y en un municipal [público] tienden como a achancharse [dejarse estar]. O sea, yo he sabido que salen con las patitas para adelante no más [cuando mueren], no salen de otra manera. Se apernan [Estar en un cargo mucho tiempo con ayuda] (Docente 03).

Las escuelas privadas subvencionadas se rigen por el código laboral privado y no por el Estatuto Docente que otorga protección a los docentes del sector público. De ahí que aparezcan prácticas como la "rotación" que denomina esta profesora, que significa que los profesores que aún no han alcanzado el contrato indefinido tras uno o dos años de ejercicio en la escuela, pueden ser desvinculados bajo la causal de término del contrato. En la práctica, la profesora asegura que la rotación les obliga a mejorar sus desempeños porque se juegan su puesto día a día, en contraste con lo que ocurriría en las escuelas públicas. De acuerdo a su relato, se infiere que la estabilidad laboral no permite al profesorado maximizar su rendimiento. Por ello, los

profesores de escuelas públicas necesitan tener el mismo “problema” que tienen los de escuelas privadas subvencionada, validando así la creencia que los mecanismos punitivos son necesarios para mejorar las prácticas pedagógicas.

Por último, en Chile la medición de la calidad de la educación de las escuelas se realiza mediante la prueba SIMCE. Los resultados de esta prueba no influyen en las categorizaciones que obtienen los profesores en la ED, y, en base a esto, el relato de este profesor recalca la obtención de buenos resultados en el SIMCE para validar su práctica y realizar una crítica a la ED:

(...) no tengo por qué estar constantemente evaluándome para decir que realmente lo estoy haciendo bien. ¿Te fijas? Por lo menos, eso es lo que yo te hablo desde mi perspectiva. Yo entré al mundo de la educación e inmediatamente siendo bueno, sacando buenos resultados.[En el SIMCE] ¿Te fijas? Y necesariamente no necesito que me valoren constantemente para saber que lo estoy haciendo bien. (Docente 10)

Ahora bien, lo fundamental de este relato es que se rechaza un mecanismo evaluativo de RdC y estandarización hacia el profesorado, como lo es la ED, pero se acepta otro como el SIMCE. Esto ocurre porque el profesor relata que ya se ha validado a partir de sus resultados en un tipo de evaluación, por lo que no es necesario otra. Lo interesante, es que las razones que da para rechazar las evaluaciones docentes, son completamente aplicables también al SIMCE, evidenciando que su discurso está atrapado dentro de la misma racionalidad que rechaza.

CONCLUSIONES

En un contexto de avance en la estandarización de la educación chilena, encontramos que los directivos de titulaciones de formación del profesorado y el profesorado en ejercicio entrevistado en su conjunto resiste y a la vez valida las políticas que estandarizan la docencia evidenciando un carácter ambivalente respecto a estas regulaciones. Esto es esperable, es difícil que un colectivo tan amplio esté completamente de acuerdo y exprese de manera categórica resistencias o validaciones a estos mecanismos y políticas educativas.

Respecto a los procesos de formación docente, existe una preocupación que comienza a sentirse en el ambiente, pues se debe intentar formar al profesorado para una evaluación, al mismo tiempo que acreditarse y, por último, proponer nuevas ideas sobre el plan de estudios. El profesorado en formación pudiese entonces acostumbrarse desde la universidad a oír sobre evaluaciones que determinen sus capacidades y de alguna forma, predigan su desempeño para su entrada “real” a la escuela. Un proceso extenuante, pero que podrá ser placentero y satisfactorio al ser validado a través de una buena evaluación de los estudiantes y la certeza (de los números) que de ella emergen.

Respecto al profesorado en ejercicio, primeramente se evidencia un rechazo a estas políticas de estandarización que nacen de una desconfianza respecto a lo pedagógico de sus objetivos. Sin embargo, con el discurrir de la entrevista, empiezan a aparecer validaciones, principalmente hacia los elementos seductores de estas políticas, como los son el pago por

incentivos y la validación de la propia práctica pedagógica a partir de la obtención de buenos resultados en estas pruebas estandarizadas.

En definitiva, estas ambivalencias, si bien se constatan en algunas valoraciones de los mecanismos neoliberales de la formación docente, no obstante, tienen un mayor impacto en el profesorado cuando refiere a las políticas educativas que afectan su práctica docente, es decir con políticas que operan sobre su profesión con la lógica de la gubernamentalidad neoliberal.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264.
- Alegre, M. A., Santiago, P. y Garcia, E. (2015). *L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182–196.
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile. Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15, 4-10.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R. y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Davies, B. y Petersen, E.B. (2005). Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *Critical Psychology*, 13, 32–54.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699–722.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben. *A parte rei*, 74, 1-8.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lapuente, V, Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33, 461-475

- Lingard, B., Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Mateluna Estay, H. (2022). Ambivalencias subjetivas en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 415-437.
- Oliva, M.A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 301-318.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015a). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015b). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 135-148.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y Saberes*, 38, 83-91.
- Zeichner, K., y Liston, D. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

Docentes en escuelas situadas en contextos desafiantes: comprendiendo sus comportamientos y su compromiso hacia la educación para la justicia social

Irene Moreno-Medina¹

1. INTRODUCCIÓN

Es un reto ser un docente implicado con la educación para, por y desde la Justicia Social. Entender las injusticias sociales y saber trabajar para cambiarlas requiere de conciencia y formación especializada. Debido a esto, ha habido una necesidad en los últimos años de más investigación sobre la práctica docente centrada en cuestiones sociales o en la enseñanza y el aprendizaje sobre la diversidad. (Truscott y Obiwo, 2021; Hambacher y Ginn, 2021) y en la preparación y práctica de docentes cualificados en educación para la Justicia Social. (Dover et al., 2020).

Con un fuerte compromiso con el desarrollo de una sociedad justa y democrática, los docentes socialmente justos actúan como agentes de cambio. Para hacer esto, se necesitan programas de formación para docentes que promuevan el pensamiento crítico, un conocimiento práctico de otras culturas y la capacidad de examinar los propios prejuicios (Cochran-Smith, 2020). La construcción de un perfil de educadores comprometidos con la Justicia Social parte de un pilar fundamental: la formación profesional docente. Sensoy y DiAngelo (2019) enfatizan la importancia del conocimiento que los educadores tienen de sí mismos y, en consecuencia, de la información sobre los grupos privilegiados y oprimidos. Los maestros pueden comprender su lugar en la sociedad siendo conscientes de sí mismos. Estos autores pretenden reconocer la posición de los docentes como grupo mayoritario para que puedan interactuar con los grupos minoritarios de manera adecuada.

Un docente para la Justicia Social debe ser un profesional responsable, capaz de generar un cambio educativo, tener una formación especializada en Justicia Social, preocuparse por la educación inclusiva y ser reflexivo y crítico (Pantic y Florian, 2016). El profesorado debe ser activista además de agente educativo (Navarro, 2017). El concepto de docente activista también

¹ Universidad de Sevilla/Universidad Autónoma de Madrid

es defendido por Westheimer (2020), quien pone especial énfasis en fomentar la participación en la vida social en todos los horizontes imaginables y animar al alumnado a ser ciudadanos con especial sensibilidad a la justicia. Para brindar al alumnado las mejores oportunidades de éxito, el profesorado debe eliminar los obstáculos para el aprendizaje y la participación (Jiménez et al., 2017). Murillo y Hidalgo (2018) afirman que una cualidad que los maestros deberían poseer es la confianza en la capacidad de los estudiantes para aprender, así como la voluntad de aceptar la responsabilidad de sus logros, especialmente en desafiar contextos socioeconómicos (Murillo, 2021).

El objetivo de este estudio es comprender las actitudes, comportamientos y procesos que conducen al desarrollo de profesorado socialmente justo en docentes que trabajan en centros en contextos desafiantes.

MÉTODO

Para lograr el objetivo, se lleva a cabo una investigación basada en un estudio de caso. Los criterios de selección que se establecieron para permitir la elección de escuelas en contextos desafiantes fueron: que fueran centros con etapas de educación primaria e infantil, que formaban parte de barrios con alta tasa de desempleo, que formaban parte de barrios bajo ingreso per cápita y que sus estudiantes residiesen en el mismo barrio que la escuela. Finalmente se eligieron cinco escuelas primarias. Uno de los centros participantes estaba en Oporto, Portugal, y los otros cuatro estaban repartidos por la ciudad de Madrid, España. Las categorías presentadas de análisis a priori sirvieron de guía para el trabajo de campo. Estas fueron:

- Actitudes y comportamiento del profesorado
- Prácticas educativas
- Relación entre profesorado y la comunidad escolar

Participaron el equipo directivo, equipo docente y equipo no docente de los centros (educadores y trabajadores sociales, entre otros). Debido a que dependía de las características de los es, este grupo final de participantes variaba en cada centro. Los nombres de los centros son ficticios, para ello se han elegido cinco nombres de mujeres españolas del ámbito científico y los nombres de las personas participantes no aparecen. Los participantes fueron:

1. Centro educativo Elena Maseras
 - Un miembro del equipo directivo
 - Cuatro miembros del equipo docente
 - Un miembro del equipo no docente
2. Centro educativo Ángeles Alvariño
 - Tres miembros del equipo directivo
 - Tres miembros del equipo docente
 - Dos miembros del equipo no docente
3. Centro educativo Isabel Ovín Camps
 - Un miembro del equipo directivo

- Un miembro del equipo docente
 - Dos miembros del equipo no docente
4. Centro educativo Felisa Martín Bravo
 - Un miembro del equipo directivo
 - Ocho miembros del equipo docente
 5. Centro educativo Jimena Quirós
 - Un miembro del equipo directivo
 - Dos miembros del equipo docente
 - Cuatro miembros del equipo no docente

En el proceso de recopilación de datos se utilizaron la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y la revisión de los documentos clave de cada escuela.

Para realizar el trabajo de campo se contactó con los centros para poder acceder e informarles sobre el objetivo de la investigación, se tuvo una primera con el equipo directivo para aclarar dudas antes de ser aprobado por el claustro y proceder así al inicio de las entrevistas. Los documentos principales se leyeron después de las entrevistas iniciales con los miembros del equipo directivo. La duración de la recolección de datos en las escuelas varió, teniendo en cuenta los requerimientos espaciales y temporales de cada una.

El análisis se inició después de la recolección de los datos y su transcripción. El etiquetado de datos se completó utilizando el programa Atlas.ti. Las escuelas realizaron análisis de estos. Después de completar el trabajo de campo y el análisis de datos, se presentaron los hallazgos a todas las escuelas en forma de informe para completar la triangulación.

RESULTADOS

1.1. Actitudes y comportamientos

En un entorno socioeconómico difícil, los estados emocionales de los docentes son complejos y variados. Ha resultado en cambios para los docentes tanto en su vida profesional como personal. Debido a esto, hay dos tipos de personas que se pueden encontrar en cada escuela: una que está motivada y comprometida con la Justicia Social, la educación, el cambio y la comunidad; el otro que está desgastado y desmotivado.

Los conflictos que se derraman en el aula y toman forma de violencia son uno de los factores significativos que impactan en los docentes y en su forma de participar en la escuela. A pesar de destacar un grupo de docentes que abogan por la Justicia Social, también se puede observar que algunos de estos docentes carecen de las competencias necesarias para desenvolverse en estas situaciones. En todos los centros hay testimonios que así lo confirman:

Que hay días difíciles, [...], me he ido llorando de aquí muchas veces. (Docente 3, 9:9, Centro educativo Ángeles Alvaríño)

Además, dado que el trabajo de los docentes resulta en la adquisición de profesiones que no se relacionan directamente con la educación formal, estos niveles de involucramiento también tienen consecuencias. En otras palabras, los docentes frecuentemente realizan tareas

socialmente relacionadas. Nadie se queda en la escuela si no logra involucrarse o saber qué hacer cuando se enfrenta a desafíos en contextos difíciles. Así se manifiesta cuando proviene de los centros.

Aquí somos más trabajadores sociales que maestros. (Miembro equipo directivo, 1:11, Centro educativo Felisa Martín)

Aunque su objetivo es un cambio a largo plazo basado en la justicia y la equidad, los maestros y educadores pueden satisfacer esta necesidad de manera temporal y útil.

1.2. Prácticas educativas

En los centros educativos se crean diferentes métodos de enseñanza con el fin de atender las necesidades de los estudiantes que los atienden como resultado del desafiante entorno en el que se encuentran. En el caso del Centro Educativo Ángeles Alvariño, el equipo directivo señaló que al alterar la estrategia habían descubierto docentes que no podían adherirse a ese método de trabajo. La necesidad de cambio en la escuela era evidente y se reflejaba en el proyecto del centro. Muchos docentes no se creían capaces de cumplir con este compromiso porque implica una gran responsabilidad y un aprendizaje propio del entorno en el que se encuentra la escuela. El miembro del equipo directivo: así lo indica.

No es cómoda nuestra forma de trabajar [...]. Trabajamos con metodologías activas. Hay que preparar mucho las clases, hay que coordinarse [...] Hay que tener capacidad de improvisación, [...]. Hay otros que se van porque el reto que suponen nuestros niños, les supera. (Miembro equipo directivo, 4:8, Centro educativo Ángeles Alvariño,)

Otro hecho frecuente en estas cinco escuelas son las dificultades financieras que experimentan las familias de los estudiantes cuando intentan comprar ropa y útiles escolares... *“Yo moralmente no soy capaz de tener a un niño de brazos cruzados. Entonces le doy otras fichas adicionales que hago yo”* (Docente 2, 7:2, Centro educativo Elena Maseras,). Para resolver este problema, el equipo directivo y los profesores han solicitado ayuda económica o han facilitado la colaboración con otras organizaciones. Sin los recursos necesarios, los docentes no pueden planificar adecuadamente. En consecuencia, se han visto obligados a buscar alternativas a la Administración que atiendan esta necesidad y generen actividades inventivas que permitan la adquisición de competencias, aunque no todos los alumnos dispongan de los mismos recursos.

1.3. Relaciones entre docentes, familias y barrio

Aunque ocasionalmente puede haber diferencias entre los docentes en términos de metodologías o enfoques para comprender el contexto, son increíblemente cercanos y han desarrollado un alto nivel de colaboración. Para que estas escuelas experimenten cualquier tipo de mejora o cambio que tenga un efecto en los estudiantes, las familias y la comunidad, la colaboración es un componente crucial. Se rescatan algunas citas en las que se pone de manifiesto la unión entre los profesionales de los centros, especialmente en los momentos más difíciles:

Yo tuve un intento de agresión cuando llegué y vamos, el apoyo fue total. A pesar de las diferencias [...] la gente se vuelca contigo. (Docente 4, 4:7, Centro educativo Felisa Martín)

Para completar lo mínimo del plan de estudios y brindarles a los niños, las familias y el vecindario algún tipo de mejora, los maestros de estas escuelas están sujetos a una alta carga emocional y de trabajo adicional. Pero llevan a cabo todo esto sin ninguna ayuda genuina. Algunas personas encuentran que el trabajo es demasiado desafiante y no pueden manejarlo. En el transcurso de su trabajo diario en el centro, los docentes que carecen de compromiso e implicación social están mal equipados para manejar cualquier situación que pueda presentarse. El tamaño del trabajo que hay que hacer queda claro para los maestros una vez que se dan cuenta de que la dinámica de esta escuela es diferente a la de otras escuelas en ubicaciones ventajosas. Los nuevos profesores y las personas que no están familiarizadas con un entorno como el descrito reciben orientación y apoyo del equipo directivo:

No tenía ni idea de cómo eran estos niños. Intenté investigar por internet, buscar sobre cosas de su cultura. Y lo que encontraba tampoco era lo que yo percibía de ellos en el aula. (Docente 2, 2:1, Centro educativo Felisa Martín,)

Así como el personal administrativo se va desgastando y en ocasiones pierde la motivación por la sobrecarga de tareas, el trabajo burocrático impuesto y el agotamiento acumulado, el profesorado también experimenta estos efectos. Creen que son necesarios más asistentes que participen en el acompañamiento para una mejor inclusión de sus alumnos.

En estos 8 años que llevo de secretario me he dado cuenta de que he perdido mucho como maestro porque estoy dándole vueltas a la cabeza. (Miembro equipo directivo, 9:8, Centro educativo Elena Maseras,)

Las relaciones del profesorado y del equipo directivo trascienden los muros del centro para establecer conexiones con su entorno. Dado que buscan una colaboración permanente tanto con las familias como con la comunidad que rodea al colegio, es en los centros donde se materializa este concepto.

Es una escuela interventora en su medio y que procura la equidad y la Justicia Social. (Miembro equipo directivo, 5:7, Centro educativo Jimena Quirós,)

CONCLUSIONES

La investigación ha demostrado ampliamente la existencia de dos grupos considerables de docentes que se ven afectados por el contexto que rodea a la escuela de diversas maneras. Por un lado, hay educadores con un fuerte compromiso con la educación para la Justicia Social: educadores que consideran los contextos, sus características y se esfuerzan por comprender cómo esto impacta en la vida de sus alumnos y sus familias.

Señalamos que los docentes deben ser capaces de comprometerse para reconocer la heterogeneidad de los estudiantes y sus familias para una práctica justa de evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018) para que las características del contexto tengan el menor efecto perjudicial y no afectan el funcionamiento de la escuela. Y es por esto por lo que descubrimos que algunos

docentes no son solo educadores sino también activistas por la Justicia Social (Cochran-Smith, 2020).

El análisis de fortalezas de este estudio destaca la posibilidad de acceder a diferentes centros educativos ubicados en contextos socioeconómicos desafiantes cuyos docentes, o al menos un grupo de ellos, trabajen por la educación para la Justicia Social. Además de dar voz a los docentes y profesionales del área socioeducativa y su realidad en estas escuelas. Por otro lado, también existen algunas limitaciones como la imposibilidad de generalizar los resultados por tratarse de un estudio de caso y el posible sesgo de las personas entrevistadas durante la investigación.

El desarrollo de esta investigación plantea nuevas preguntas. Este estudio podría complementarse con otro estudio cuantitativo que permita generalizar los hallazgos y profundizar en los factores de éxito relacionados con los docentes que trabajan desde un enfoque de educación para la Justicia Social. Otra línea de investigación más compleja que requiere un enfoque longitudinal es examinar el impacto en la vida de los estudiantes de aquellos docentes que han trabajado desde esta perspectiva de Justicia Social.

En definitiva, los docentes para la Justicia Social requieren tanto una formación específica como una sensibilización frente a las desigualdades e injusticias. Aquellos educadores que también tengan la oportunidad y la capacidad de ser un líder escolar en temas de Justicia Social tendrán el poder de abarcar mucho más de lo que puede hacer en el salón de clases. Que los docentes sean capaces de dar voz a los alumnos y convertir sus experiencias en instrumentos para el empoderamiento y transformación de su espacio más cercano es una excelente manera de comenzar con esta tarea cuando no se cuenta con las herramientas suficientes. Esto ha permitido una mayor inmersión en la realidad de los colegios y del barrio, y, por tanto, la elaboración de un plan de centro más acorde a las necesidades de sus alumnos. Respecto a este hecho, Clarke y O'Donoghue (2021) afirman que un buen liderazgo educativo se da cuando se busca la promoción de cambios sociales y la eliminación de injusticias. Por tanto, entendemos que estos equipos directivos vienen ejerciendo un buen liderazgo a través de la práctica de la Justicia Social.

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación” Ref: EDU2014-56118-P. Financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

La autora, Irene Moreno-Medina, agradece el contrato postdoctoral de Margarita Salas para jóvenes doctores (CA4/RSUE/2022-00208), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

REFERENCIAS

- Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2021). Researching School Leadership in Context: Lighting the Crucible of Experience. *Journal of the Australian Council for Educational Leaders*, 27(2), 68-74.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for social justice: 40 years of advocacy. *Action in teacher education*, 42(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>
- Dover, A. G., Kressler, B. y Lozano, M. (2020). "Learning Our Way Through": Critical Professional Development for Social Justice in Teacher Education. *The New Educator*, 16(1), 45-69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Hambacher, E. y Ginn, K. (2021). Race-visible teacher education: A review of the literature from 2002 to 2018. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 329-341. <https://doi.org/10.1177/0022487120948045>
- Jiménez, F., Lalueza, J.L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y Justicia Social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Murillo, F. J. (2021). Justicia Social y educación. En J. J. Vergara y F. J. Murillo, F. J. (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y Justicia Social* (pp. 13-23). Zimbra/Baladre.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010. <https://doi.org/10.5209/RCED.54405>
- Navarro, O. (2018). We can't do this alone: Validating and inspiring social justice teaching through a community of transformative praxis. *Curriculum Inquiry*, 48(3), 335-358. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1468212>
- Pantic, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2019). "Yeah, but I'm Shy!": Classroom Participation as a Social Justice Issue. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1515/mlt-2018-0002>
- Truscott, D. M. y Obiwo, S. M. (2021). School-Based Practices and Preservice Teacher Beliefs About Urban Teaching and Learning. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 54-64. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864246>
- Westheimer, J. (2020). Can education transform the world? *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1696085>

Organizaciones docentes y despolitización de la profesión docente en tiempos manageriales

Sebastián Andrés Ortiz Mallegas¹

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de privatización en la educación y la rendición de cuentas se han convertido en la base de los sistemas escolares en las últimas décadas (Grek, Maroy y Verger, 2021). El interés que ha impulsado estas iniciativas ha sido la instauración de un modelo neoliberal de carácter managerial que, mediante la estandarización de la calidad educativa y la valoración de la gestión empresarial, ha generado una serie de presiones que buscan responsabilizar a las escuelas y sus agentes por el rendimiento institucional. Las organizaciones internacionales han legitimado y respaldado estos cambios al proporcionar informes, recomendaciones y directrices a los Estados sobre el rendimiento de las escuelas y sus profesionales (Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019). Esto ha requerido la formación de un contexto global de constante promoción de sistemas de gobernanza financiados por el público y el establecimiento de una educación basada en la cuantía y cuantificación del resultado, en la que los profesores y su profesionalización han sido uno de los objetivos (Falabella, 2020).

En relación con la enseñanza, estas consideran que la docencia es una actividad posible de medir y encasillar, a través de métricas e incentivos sobre un desempeño docente ideal. Según Tello y DeAlmeida (2014), las políticas manageriales generarían tensiones en los procesos de profesionalización docente, ya que al mismo tiempo que fomentan la toma de decisiones basadas en el contexto y el criterio profesional, generan una serie de instrumentos de regulación de la labor docente. Esto tiene como consecuencia el desmantelamiento y la disminución del estatus laboral de la profesión docente (Symeonidis y Stromquist, 2020) y la construcción de una subjetividad deslegitimada (Anderson y Cohen, 2015) orientada a un rol docente de tipo técnico, estandarizado y sometido de forma permanente a evaluación (Molina-Pérez y Luengo, 2021). En consecuencia, el profesorado suele estar relegado a un ejecutor de políticas educativas más que a un profesional autónomo de su labor (Oyarzún y Cornejo, 2020), lo que configura la desprofesionalización de la docencia (Anderson y Cohen, 2015).

¹ Universidad de Playa Ancha, Chile

No obstante, estos sistemas políticos no solo han establecido nuevos criterios de rendimiento para las subjetividades docentes, sino también para sus colectivos (Symeonidis y Stromquist, 2020). La colonización de las vidas y subjetividades del profesorado también ha sido parte de las asociaciones docentes (Bascia, 2016; Dal Rosso, 2009) y el carácter político de la labor docente (Álvarez y Matamoros, 2021). Para Moos (2020), el prestigio social y el estatus de una profesión, que ha sido uno de los principales argumentos de las políticas manageriales, también se configura por la forma en que se narran y perciben las organizaciones de trabajadores que agruparán dicha profesión y su papel que tienen en la regulación de la docencia.

En este contexto, esta ponencia pretende describir el papel de dos organizaciones de profesores en el contexto de las políticas de desprofesionalización. Se presentan las consecuencias de la crisis política de los sindicatos docentes y su lucha frente a los modelos de eficiencia de la labor docente que, tensionan el lugar de los gremios y el profesorado organizado como catalizadores de las reivindicaciones del sector docente.

LAS ORGANIZACIONES DOCENTES EN LOS CONTEXTOS DE DESPROFESIONALIZACIÓN.

La participación de los profesores y sus asociaciones en las políticas educativas ha sido un tema polémico en la literatura especializada. Al mismo tiempo que se les ha cuestionado su cercanía a los intereses gubernamentales de tecnificación y flexibilización del trabajo del profesorado, se sigue reconociendo su labor de las organizaciones en la lucha del profesorado y, de esta forma, nuevas formas de ser docente (Matamoros, 2020; Sisto et al., 2022). Asimismo, se les ha reprochado una acción limitada de algunas dirigencias en cuanto a las condiciones laborales (Hung, 2019; Oldham, 2020), lo que ha dejado escasos espacios para incluir otro tipo de demandas y reivindicaciones que incluyan el carácter pedagógico de lo sindical y nuevos modelos de asociativismo (Casco, 2022; Owens, 2022; Stevenson, 2015).

Esta situación controversial ha provocado que las asociaciones tradicionales que agrupan al profesorado no tengan el mejor momento político (Reichert, Torney-Purta y Liang, 2020). Así, la cooptación política de sus dirigentes o su participación en el gobierno y en diferentes partidos políticos han generado desconfianza y descrédito entre sus afiliados, quienes sospechan de su papel en la regulación de lo educativo y el significado que tiene organizarse (Trejo, 2020).

Ahora bien, el contexto de crisis que se presenta de las asociaciones docentes debe ser considerado a raíz de un momento político particular de las asociaciones tradicionales y no como una constante en la historia del profesorado organizado. Por el contrario, las asociaciones docentes muestran luchas diversas, contradicciones, momentos de unidad y fractura y espacios de negociación y resistencias a la implementación de las políticas educativas (Sisto et al., 2022). De este modo, las perspectivas de los nuevos sindicalismos y activismo en el trabajo están mostrando la necesidad de profundizar en otros niveles de la reivindicación y lucha docente (Stevenson, 2015), fuera de la tríada asociaciones docente-dirigentes y gobiernos centralizados, y a propósito, de los efectos escolares y educativos asociados a los cambios del trabajo docente y su profesión (Casco, 2022; Owens, 2020).

MÉTODO

A partir de un estudio de casos comparados con un diseño interno con características etnográficas se indaga en las aproximaciones sobre el quehacer político asociativo en dos organizaciones docentes de dos países afectados por las implicancias de políticas supranacionales, como es Chile y España. El diseño interno siguió los lineamientos de la cuasi-etnografía e implicó un proceso focalizado e intensivo de 10 y 6 meses en cada caso. Para el abordaje de cada caso se realizaron observaciones participantes de espacios internos de la organización y externos con otras asociaciones, análisis de documentos oficiales ofrecidos por las asociaciones y entrevistas breves con docentes con cargos de responsabilidad en las asociaciones como afiliados. Estos registros fueron analizados siguiendo las recomendaciones del análisis de contenido temático.

1.1. Participantes

Considerando la imposibilidad de comparar la totalidad de realidad social y cultural de los territorios, se han seleccionado Chile y España debido a que son casos de contraste para el estudio de asociacionismo docente y políticas de profesionalización del profesorado. A pesar de ello, ambos territorios se ven afectados por la influencia de organismos internacionales como la OCDE y presentan elementos históricos comunes de sociedades posdictatoriales (Carbajal-Díaz, 2019). En consecuencia, Chile cuenta con un sistema de desarrollo profesional que regula todo el trayecto del profesorado (Falabella, 2020); a diferencia de España, que se ha centrado en los procesos de ingreso a la función pública docente (Monarca y Sánchez-Urán, 2022). En ambos casos, los sistemas de regulación del desarrollo docente están asociados a sistemas de mérito, ya sea para acceder a la función educativa o para mantenerse en el sistema público; más se diferencia en las consecuencias de los procesos evaluativos del desempeño docente, donde Chile es un caso extremo (Falabella, 2020).

En cuanto al asociacionismo, las asociaciones docentes en Chile se agrupan en función del tipo de dependencia laboral del profesorado, aunque el profesorado puede transitar, extraescolarmente, entre diversas formas de asociacionismo. De esta forma, existe un gremio profesional -Colegio de Profesores- que tiende a defender al profesorado del sector público; y diversos sindicatos y federaciones sindicales asociadas a los sectores administrados por privados. En los últimos años, han surgido otras asociaciones que buscan conquistar el gremio para defender ciertas condiciones laborales y profesionales que afectan al conjunto de maestros. En concreto, esta ponencia presenta una experiencia con una de estas nuevas asociaciones (Matamoros y Álvarez, 2020).

En España no existe un gremio único docente, sino que hay varios sindicatos que compiten entre sí por defender las condiciones laborales del profesorado en cada comunidad autónoma. De esta forma, conviven sindicatos de orientación conservadora con otros de clases cercanos a partidos de izquierdas y que gozan del lugar tradicional de agrupamiento docente (Bonal, 2000; Terrón, 2014). En el último tiempo, la presencia de sindicatos corporativos ha marcado la trama sindical española, estos se presentan como una opción independiente a diferencias de los

sindicatos tradicionales. En este contexto, se colabora con un sindicato corporativo (Bonaf, 2000) que, en las últimas elecciones sindicales celebradas en diciembre de 2022, fue el predominio de las preferencias del profesorado andaluz.

1.2. Estrategias de producción y análisis de la información

En lo que respecta a las estrategias de producción de información, en cada uno de los casos de comparación se desarrolla un proceso etnográfico de la vida de la organización. Se participa en actividades de la asociación, de vinculaciones con otras asociaciones y de manifestación. Adicionalmente, se revisan documentos institucionales y se entrevista a docentes participantes de la asociación en sus distintos niveles de responsabilidad política. Estas indagaciones son analizadas siguiendo las recomendaciones del análisis de contenido.

RESULTADOS

Los resultados muestran elementos comunes en la lucha del profesorado. Las dos asociaciones debaten las consecuencias del discurso de eficacia escolar en los instrumentos de regulación del trabajo y profesionalización docente. Se plantea la cuestión de la burocracia de los sistemas de acceso a los procesos de colocación de efectivos y oposiciones en el caso español; y los procesos de evaluación docente en el marco del encasillamiento, especialmente en lo que respecta a la construcción del portafolio docente para el caso chileno. No obstante, los mecanismos que se establecen en relación con los dispositivos de regulación de la labor docente tienen consecuencias en los modos de asociacionismo contruidos. En España, el papel del sindicato se asocia a la asesoría frente a las regulaciones del Estado, mientras que en Chile se construye alrededor de la formación política.

En este sentido, el profesorado español encuentra un lugar de asesor frente a una política de regulación de la labor docente, significado desde un saber experto: *Nosotros nos hacemos expertos en estos temas y es la labor que creo nos queda* (Entrevista profesor 21 años de servicio). Mientras que para los docentes chilenos lo asocian con una labor política que busca la reivindicación de la autonomía: *si al final son esas políticas las que no nos permiten pensar más allá* (Entrevista Profesora 7 años de servicio).

Ahora, para el profesorado organizado español, la participación en el sindicato se considera una labor técnica, que no se relaciona con la labor política. Particularmente, el papel sindical implica una labor asesora sobre las normativas educativas y, por tanto, no implicaría un quehacer político. Esto se construye por el papel que la propia administración central les otorga a los sindicatos.

Describiría mi labor como de asesoría sobre la normativa educacional (...) la política siempre va a estar por encima de las decisiones que se tomen en las políticas te van a afectar más y de mucha mayor manera a ti como docente que la que pueda conseguir un sindicato, por eso yo no mezclo la política con mi labor sindical (Entrevista profesor 21 años de servicio).

Por el contrario, para el profesorado chileno, la labor de apoyo docente a los pares se erige en torno a la formación política, en tanto el asociacionismo docente no cuenta con una estructura de servicios al profesorado. El Colegio de Profesores y los diversos sindicatos son instancias que

en general, no gozan de liberación horaria para que el profesorado organizado desarrolle esta práctica. Por tanto, los pocos espacios que el profesorado tiene para apoyar a los pares se significan como un espacio de reflexión de la labor política docente.

Nosotros igual armamos el *webinar* para que el profe se informe sobre los procesos de encasillamiento o para la evaluación, el portafolio, porque al final eso buscan (...) Pero siempre tratamos de crear consciencia para que el profe sepa de las implicancias de estas normativas, porque se pueden ver muy bien, porque te mejoran el sueldo, pero al final son la que nos tiene como nos tiene (Entrevista profesora 14 años de servicio).

En ambos casos, la lucha por el papel del asociacionismo se vuelve relevante en los procesos de regulación de la labor docente. Sin embargo, la cooptación del papel sindical en el caso español en la estructura de gobierno hace que la acción política se reduzca a otra forma de tecnificación; que el profesorado chileno no enfrenta dada que la labor política de las asociaciones no se encuentra en el terreno del gobierno. Así, el profesorado chileno realiza convocatorias a movilizaciones para enfrentar las consecuencias de la tecnificación y burocratización de los procesos de desarrollo docente y regulaciones del trabajo, dejando atrás la clásica labor de asesor experto en normativa.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Las asociaciones encuentran un papel en los procesos de regulación de la labor docente, asociado a la decodificación de la normativa educativa. En este contexto, el profesorado organizado aparece como una figura de saber sobre cómo se navega en estas normativas, mostrando los diversos esfuerzos por apoyar los procesos de interpretación de las políticas de regulación docente, en tanto el lenguaje legal de la rendición de cuentas posibilita/estanca los procesos de desarrollo profesional (Falabella, 2020, Monarca y Sánchez-Urán, 2022; Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019;). Para el caso de la asociación española, este esfuerzo se asocia al voluntarismo que implica ayudar a otros que viven las implicancias del sistema de oposiciones y sus derivados; mientras que para la asociación chilena se asocia con la necesidad de formación política del profesorado, el que no debería ser sólo ayudado a preparar el proceso de evaluación docente, si no también acompañado en la toma de conciencia de las implicaciones las políticas de desarrollo docente.

Lo anterior, muestra otro aspecto de la labor de las asociaciones, diferente a la que tradicionalmente se ha discutido como agente negociador de las políticas educativas (Bascia, 2016, Matamoros, 2020). En este sentido, estos resultados discuten cómo la tecnificación ha impactado en las asociaciones colectivas, quienes deben luchar contra un discurso que lo alejan de lo político y lo reducen a lo técnico (Owens, 2022, Stevenson, 2015); cuando al contrario es el discurso de neutralidad técnica que ha configurado para algunos otros, la crisis de las asociaciones tradicional (Symeonidis y Stromquist, 2020; Sisto et al., 2022).

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

Este estudio fue patrocinado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269

REFERENCIAS

- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Bascia, N. (2016). *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*. Palgrave Macmillan.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201-216. <http://dx.doi.org/10.1080/026809300285908>
- Carbajal-Díaz, L. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación* 17(26), 115-134. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). (pensamiento), (palabra). Y obra, (28). <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Dal Rosso, S. (2009). Associativismo e sindicalismo na educação: Organizações e lutas. *Paralelo* 15.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy* [online], 35, 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Grek, S., Maroy, C. y Verger, A. (2021). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Routledge.
- Hung, C. (2019). From silenced to vocal: Teacher unionists' growing influence on educational development in Taiwan. *International Journal of Educational Development* 71(102124). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>
- Matamoros, C. y Álvarez, R. (2021). Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993. *Revista Paginas*, 14(34), 1-16. <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.589>.
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Divergencia: Revista de historia y ciencias sociales*, 14(9), 83-114. Disponible: https://www.revistadivergencia.cl/wp-content/uploads/2020/09/Div_14-09_Christian_Matamoros.pdf
- Molina-Pérez, J., y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <https://doi.org/10.14516/fde.762>
- Monarca, H. y Sánchez-Urán, L. (2022). Procesos selectivos para el acceso al trabajo docente en España: revisión crítica. *Quaestio: revista de estudos em educação*, 24. 1-18.
- Moos, L. (2020). Discourses on Governance of the Teaching Profession. *Studia paedagogica* 25(2), 11-22. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-1>

- Oldham, S. (2020). Teaching labor unionism in schools: Towards economic and social justice. *Critical Education* [online], 11(6), 1–16. <https://doi.org/10.14288/ce.v11i6.186477>.
- Owens, L. (2022). (Re)forming unions for social justice: a critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership. *Critical education*, 13(3), 63-79. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i3.186607>
- Reichert, F. Torney-Purta, J. y Liang, W. (2020) Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices, *Theory y Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Stevenson, H. (2015). Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real “New Unionism”? *Journal of School Choice*, 9(4), 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Symeonidis, V. y Stromquist, N. (2020). Teacher Status and the Role of Teacher Unions in the Context of New Professionalism. *Studia Paedagogica*. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Tello, C., y Pinto de Almeida, M. de L. (2014). Educación, política y evaluación: los mandatos del Estado evaluador. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64(2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie642361>
- Terrón, A. (2014). Coordinadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 93-130.
- Trejo, J. (2020). La participación de las organizaciones de profesores en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010). *Cadernos Prolam/USP- Brazilian Journal of Latin American Studies*, 19(36), 89-114. <http://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>
- Verger, A. Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (2), 248-270. <https://dx.doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

Formación docente en el grado de Educación Infantil, una construcción dialógica desde sus biografías escolares

Blas González Alba
Virginia Martagón Vázquez

1. INTRODUCCIÓN

Si queremos conseguir una educación de calidad e inclusiva, necesitamos mejorar la formación inicial y continua de los docentes (Arnaiz et al, 2021), pues como indica Rodríguez (2019), la escuela inclusiva precisa de profesores con un *perfil profesional inclusivo*. A pesar de que desde hace algunas décadas se viene hablando de educación inclusiva, aún son muchos los docentes que confunden integración con inclusión (Navarro et al, 2021), por ello las universidades deben abordar conocimientos y principios teóricos y prácticos inclusivos con el propósito de que los futuros docentes puedan responder a las diversas situaciones escolares a las que se pueden enfrentar como profesionales (De Loor-Aldás y Aucapiña-Sandova, 2020), y al respecto, la formación en educación inclusiva es un aspecto significativo en la formación del profesorado (Specht et al., 2016).

En este sentido, hemos de considerar que a lo largo de los últimos años las universidades han incrementando su propuesta formativa en el marco de las pedagogías inclusivas al considerar asignaturas, contenidos y programas de postgrado que consideran la educación inclusiva (Rodríguez, 2019), lo que requiere abordar y reflexionar desde la formación universitaria acerca de conceptos y términos como cultura, interculturalidad, diversidad, inclusión, clase social, género y desigualdad, entre otros (Arnaiz et al, 2021). Precisamente, desde esta perspectiva y como docentes de la asignatura “Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas” durante los cursos 2019/20, 2020/21 y 2022/23, hemos trabajado con las y los estudiantes del 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga el concepto inclusión -desde una perspectiva amplia- a partir de sus relatos narrativos y de sus experiencias escolares con el propósito de promover un aprendizaje reflexivo y crítico acerca de la escuela y las pedagogías inclusivas.

Como nos recuerdan Rivas, Leite y Cortés (2014), el relato que hacemos de nuestras experiencias escolares representa cómo percibimos la escuela y cómo vamos a proyectar nuestra profesión, es decir, representa muchos de los aprendizajes y conocimientos

sedimentados (Rivas, 2014). Desde una dimensión epistemológica consideramos que las trayectorias y experiencias de los estudiantes deben estar presentes en su formación (Leite, Rivas y Cortés, 2019), por ello, acudimos a sus narrativas escolares y a su relación con la inclusión escolar como una estrategia para promover la reflexión profesional, el análisis de la práctica docente (Semprine y Repetto, 2012; Zabala, 2000) y la deconstrucción de la experiencia escolar del alumnado (Rivas, Leite y Cortés, 2014).

Abordar la formación del profesorado a partir de sus relatos y narrativas escolares precisa considerar cual debe ser la función de los docentes y de los estudiantes (González et al., 2020) y desafiar modelos formativos más tradicionales (Chisvert, Palomares y Soto, 2018). Al respecto, y como indica Rivas (2009), utilizar las narrativas y/o relatos en las aulas promueve la reflexión, la colaboración de los estudiantes y la promoción de procesos democráticos de construcción y deconstrucción del conocimiento ideológico, teórico y práctico, aspectos que definen nuestro modo de entender la docencia en la formación inicial del profesorado.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo (Sandín, 2003) y de un modo particular en un posicionamiento interpretativo (Denzin y Lincoln, 1998), pues desde una perspectiva metodológica el estudio aborda el análisis de contenido (Bernete, 2014) de los relatos de los estudiantes de la asignatura “Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas” del 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga durante los cursos 2019/20, 2020/21 y 2022/23.

En primer lugar, se les solicitó a las y los estudiantes un relato personal en el que recogieran diversas experiencias escolares, relacionadas con la inclusión escolar, con el propósito de relacionar el contenido de la materia con sus experiencias escolares. Una vez leídos y trabajados los 191 relatos en el aula, se les ha solicitado a los y las estudiantes permiso para poder analizar su contenido desde una dimensión investigadora, tras este proceso, finalmente hemos trabajado con 52 relatos.

Tabla 1.

Número de estudiantes y relatos analizados.

Curso	Número de estudiantes	Relatos analizados
2019/20	61	15
2020/21	62	18
2022/23	68	19

Se ha seguido un proceso de análisis manual de los relatos a partir de la creación de un sistema de categorías emergentes, es decir, las categorías no están predeterminadas, sino que estas se configuran a partir de los significados que se le atribuye a cada categoría (McMillan y Schumacher, 2005). Para su análisis los relatos han sido identificados con las iniciales de los y las estudiantes y con el curso escolar correspondiente. De este análisis han emergido dos categorías principales, *Prácticas escolares segregadoras* e *Identidad de la diferencia*, las cuales nos muestran una serie de experiencias escolares contrarias a los principios de la escuela

inclusiva y de qué modo estas tuvieron repercusión en el desarrollo escolar, social y personal de los estudiantes que las experimentaron.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Prácticas escolares segregadoras

Como nos recuerda Florian (2013), a lo largo de muchos años la *educación especial* ha sido contemplada como una práctica educativa paralela y separada de la que recibían la mayor parte de los estudiantes, promoviendo la segregación y la discriminación de un grupo de alumnos y alumnas. Al respecto, son muchos, por no decir la mayoría, los relatos que aluden al hecho de haber presenciado en sus respectivas aulas prácticas segregadoras como la principal respuesta educativa para atender a algunos estudiantes, aspecto preocupante y que refleja que este modelo educativo segregador no ha desaparecido.

El profesor de refuerzo venía todos los días a mi clase para llevarse ciertas horas a dos niños que tenían más dificultades. En clase ellos no hacían lo mismo que los demás compañeros si no que trabajaban contenidos por debajo del nivel de la clase, tenían cuadernillos y libros distintos, este caso de estos dos niños, yo pienso a día de hoy que podrían haber seguido el nivel de la clase y trabajar juntos al resto de compañeros, pero adaptándose a sus dificultades (C.P., curso 2020/21).

Durante toda la etapa de infantil y de primaria había en mi clase un niño con Síndrome de Down. Este niño no seguía la clase de la misma forma que el resto. Por ejemplo, si nosotros estábamos haciendo algo relacionado con conocimiento del medio, él estaba con un ordenador jugando a juegos, si hacíamos matemáticas, él hacía otra cosa. En definitiva, siempre hacía algo diferente al resto. Además, algunos días de la semana se iba con la especialista (R.G.G., curso, 2022/23).

Queremos resaltar que no siempre estas prácticas segregadoras están vinculadas con un diagnóstico psicopedagógico, pues la realidad diversa que se representa en las aulas, reflejo de la sociedad actual, sigue haciendo una diferenciación entre el alumnado que por diversas razones no entran dentro de la “normalidad” o “heterogeneidad” que esperan en su grupo, quizás por afrontar realidades para las que no se sienten preparada o preparado. Así recogemos algunas evidencias que nos comparten las alumnas.

Las aulas de acogida son aulas donde el alumnado extranjero la mayoría alumnado de origen francés y marroquí, pasaban un tiempo en ellas para aprender el idioma y poder así seguir el ritmo de clase. Desde que hemos comenzado con esta asignatura no paro de darle vueltas a estas aulas y me planteo una cuestión ¿Hasta qué punto es inclusiva esta aula? Es cierto que brinda una ayuda muy importante al alumnado procedente de otros países, pero a su vez lo está excluyendo de su grupo de clase (C.G. curso 2019/20).

Uno de mis peores recuerdos eran los test de matemáticas, aquellas pruebas que desde tercero de quinto de primaria me frustraban, no entendía cómo aprobaba todo con buena nota menos aquellas pruebas. El problema no era que no sabía resolverlo, sino que era el tiempo mi mayor miedo. La solución que tomé mi maestra era ponerme en la clase de al lado mientras mis compañeros realizaban la prueba. [...] Fue algo que me marco unos cuantos años, la mayoría de las clases de matemáticas me generaban una frustración interna una especie de estrés, no quería volver a sentirme fuera de mi grupo de clase, también me ha servido para superarme a mí misma (C.P., 2019/20).

Nos encontramos con un contexto escolar en el que las actitudes del profesorado hacia algunos estudiantes legitiman y naturalizan prácticas escolares segregadoras y diferenciadoras que giran en torno al desarrollo de un currículum escolar paralelo al de su grupo-clase. Como señalan los y las estudiantes, estas experiencias segregadoras se trasladan a otros espacios escolares y refuerzan la construcción de una identidad de la diferencia (González, 2018) en estos alumnos y alumnas, pues nos encontramos con estudiantes que también han experimentado situaciones escolares caracterizadas por el acoso escolar, el ostracismo y el rechazo social, entre otras.

En ningún momento dejaban que M fuese participante en clase, no podía intervenir porque según los docentes solo molestaba, en el patio era objeto de burla y ellos no hacían nada para que esto se erradicase (A.S.L., curso, 2022/23).

Al principio del curso, Oumaima y su intérprete estaban en el aula junto con todos los compañeros y compañeras, pero para dar ciertas asignaturas se la llevaban fuera. Para ser sincera, pocas personas de clase se interesaban por conocerla, hablar con ella o ayudarla, solamente 3 o 4 personas lo hacíamos (J.D.M., curso 2022/23).

La inclusión, como desafío multidimensional, nos compete a toda la comunidad educativa, y al respecto no se trata solo de abordar estrategias organizativas, pedagógicas, metodológicas, evaluadoras... inclusivas dentro del aula ordinaria. Como se depende de las evidencias presentadas, el desarrollo de principios y pedagogías inclusivas, como proceso complejo, debe ser abordado también desde fuera de las aulas escolares, y esto pasa por la creación de espacios escolares inclusivos en los que ningún estudiante sea discriminado, segregado y/o experimente situaciones de acoso escolar.

Identidad de la diferencia

A pesar de que el concepto de escuela inclusiva y educación inclusiva es ampliamente aceptado por la sociedad y por la comunidad educativa, su puesta en práctica se enfrenta a barreras educativas, culturales y sociales que se plasman en un discurso de la diferencia, esto es, en una serie de creencias, mensajes y prácticas acerca de la diversidad que se refuerzan entre ellas y que son compartidas y difundidas por parte de la sociedad (Ford, 2005).

En mi clase había un niño con Síndrome de Down, a pesar de que todos le queríamos mucho, sí que es verdad que le veíamos diferente al resto, nos diríamos a él como si fuese un niño más pequeño que nosotros. Además, el hecho de que siempre estuviese haciendo algo totalmente distinto a nosotros no ayudaba a verle como alguien igual. le queríamos mucho, pero como no le veíamos igual que al resto, cuando había que hacer parejas para realizar alguna actividad, nadie tenía la iniciativa de ponerse con él (R.G.G., curso 2022/23).

La estrategia de la profesora para incluir al alumno en el aula era sentarlo junto al más brillante, al niño más contrario a él. Esto hizo que el niño que antes pasaba desapercibido ahora fuera señalado. A ese niño se le castigaba socialmente, nadie le hablaba, los días que iba a clase se las pasaba solo. Y eso también impedía que otras personas que quizás encajaran con él tampoco se atrevieron a hablarle. Cuando un niño es señalado, nadie quiere ponerse a su lado porque va a ser señalado también (A. Z., curso 2020/21).

Así mismo, y como señala Kaplan (2006), los estudiantes que experimentan situaciones de exclusión comienzan a percibirse diferentes y causantes de su situación. En este sentido, una de las estudiantes señala “*en el curso de 3 años me hicieron las pruebas de hiperactividad, ya que era una niña muy nerviosa y torpe y la profesora pensó que podría tenerla*”, (S.C., curso 2020/21), como se aprecia, la estudiante se autoidentifica con términos como torpe y nerviosa. En su relato se percibe de que modo la nominalización y patologización se sostiene sobre la creencia de que el problema es ella, y que, por tanto, el cambio ha de producirse en él o ella (Calderón, 2014).

CONCLUSIONES

De acuerdo con Amiama-Espaillet (2020), la reflexión es una de las estrategias que contribuye a cambiar la mirada y las prácticas de los docentes hacia la escuela inclusiva. Siendo conocedores del enorme potencial que el uso y reflexión crítica de las narrativas de los estudiantes de profesorado en formación tiene para transformar, clarificar, resignificar, modificar, construir, deconstruir..., términos, conceptos, prácticas, procedimientos, creencias educativas de los estudiantes... acudimos a ellas como una estrategia que nos permite trabajar en el aula sobre sus conocimientos sedimentados (Rivas, 2014).

La educación inclusiva requiere una transformación del sistema educativo y de la sociedad (Amiama-Espaillet, 2020), y al respecto, no podemos obviar que “para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias” (Sinisi, 2010, p.12), por ello, desde nuestro posicionamiento como docentes somos conocedores del potencial formativo que tienen los relatos de los y las estudiantes de profesorado como estrategia que nos permite identificar creencias, actitudes, barreras... que han sido construidas y mantenidas desde dimensiones sociales, políticas, escolares y educativas. Al respecto, coincidimos con Slee (2001), cuando señala que necesitamos que los futuros docentes y sus formadores comprendan y analicen su propia concepción de lo que significa una escuela inclusiva, y en este escenario, nosotros, como responsables de la formación inicial de los docentes tenemos una gran responsabilidad para con ellos y para con la construcción de una escuela que se cimiente bajo principios y pedagogías inclusivas.

REFERENCIAS

- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- Bernete, F. G. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas-Marín. y A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221–261). Fragua.
- Calderón, J. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Cinca.

- Chisvert, M. J. T., Palomares, D. M. y Soto, M. D. G. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: ICE.
- De Loor-Aldás, M. y Aucapiña-Sandova, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056- 1078.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Ford, R.T. (2005). *Racial culture: A critique*. Princeton University Press.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. OEI.
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Cortés, P. (2019). Narrativas, enseñanza y universidad. En M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni. y R. B. Martín. (Coords.). *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp.63-73). Argentina: Eduvim.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Navarro, M. J., López, A. y Rodríguez, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18.
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 211-225.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17- 36). Octaedro.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 1.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Semprine, J. y Repetto, M.G. (2012). *Relato de una experiencia personal sobre la relación entre la docencia en un salón de trabajos prácticos con un grupo reducido de alumnos y la enseñanza en un aula con un grupo importante de alumnos*. Congreso en Docencia Universitaria. UBA.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar. ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123.

- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, Y., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. y Cloutier, S. (2016). Teaching in Inclusive Classrooms: Efficacy and Beliefs of Canadian Preservice Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15.
- Zabala, A. V. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Grao.

El cuerpo toma la palabra. La corpografía como estrategia reflexiva y artística en la Formación Inicial

M. Esther Prados Megías
María Sánchez Sánchez
Kelly Hernández Mitte
Paloma M. Bustamante Garín
José María Cruz García

1. EL CUERPO TOMA LA PALABRA

El cuerpo toma la palabra significa explorar los lugares de enunciación desde los cuáles las personas viven las experiencias y cómo esas experiencias dejan huellas, marcas, recuerdos en forma de palabras, emociones, expresiones.

Frente a una concepción de los cuerpos en el aula normativizados, fijos, inmóviles, silenciosos, normalizados y homogéneos planteamos una educación orientada a lo sensible y razonable y que tiene en cuenta a los cuerpos en su diversidad y a cuerpos lenguajeados, es decir, cuerpos que tiene cosas que decir (Prados, 2020b). No se trata sólo de poner cuerpo en educación, sino de pensar qué y cómo se hace con los cuerpos en los contextos del aula (Gómez *et al.*, 2018), es decir, conocer y reflexionar acerca de la representatividad que el cuerpo tiene en la dinámica relacional educativa.

Los cuerpos en las aulas son cuerpos relacionales a los que le suceden “cosas”, sentires, afectos que son inherentes a los actos educativos. El cuerpo es un “espacio” que nos habla “a gritos” a través de su lenguaje no verbal. El cuerpo, aún sin la palabra oral, es un cuerpo que contiene, expresa y proyecta sensibilidades y verdades, a través de gestos, posturas, complejidades, de estéticas y poéticas que comunican lo que se vive de puertas adentro en el aula, y también, de piel adentro en (los) propio(s) cuerpo(s).

El cuerpo toma la palabra implica observar, mirar, escuchar, tocar, oler y gustar al propio cuerpo, porque a través de las sensibilidades, percepciones, sensaciones y conocimientos -que se ponen en juego a través de los sentidos- el cuerpo es afectado. Afectarse, en el sentido educativo, significa que de todo de lo que de un cuerpo -otro cuerpo- se aprehende en el aula deja su impronta grabada en su mapa corporal de manera implícita. Por ello, pensar los cuerpos en la acción educativa ha de remitirnos a cuerpos que se desplazan, que se mueven, que se

relacionan (Ahmed, 2014) con otros actores educativos (compañeros, profesorado...). En la relación educativa hay cuerpo más allá de la carne, del músculo, del hueso, hablamos de relaciones que son orgánicas ya que todo el cuerpo en su ser se conmueve, se emociona y se afecta con todo tipo de acción, de palabra, de gestos, y también de silencios.

Consideramos al alumnado como cuerpos-sujetos, con historia y con experiencia propia (Penac, 2017), porque el cuerpo, “no es simplemente el producto de una totalidad homogénea de discursos, sino más bien, un lugar de lucha, de conflicto y de contradicciones” (McLaren, 1997, p. 96). El cuerpo como texto es un cuerpo en contexto, una narración en movimiento al que no le es ajeno los entresijos de todo lo que acontece en el aula. En este “juego” narrativo corporal, la persona incorpora y corporeiza las experiencias que va viviendo, y de este modo, la experiencia se torna cuerpo y el cuerpo se hace texto (Prados, 2017). En el campo de la educación corporal han primado pruebas y demostraciones en las que el cuerpo ha de mostrar sus habilidades y cualidades físico corporales, a modo de competición calificable y éxitos performativos. Entendemos que la textualidad del cuerpo puede ser expresada a partir de otros lenguajes poéticos y artísticos que re(significan) otra educación del cuerpo, acorde con formas de expresión que visibilicen diferencias y, por qué no, transgresiones.

Hablar de lo poético en el aula en referencia al cuerpo significa asumir en el cuerpo la condición de experiencia encarnada, esa donde se encuentra sentido a la existencia humana. Por eso, es necesario pensar en otras formas de educación, donde la experiencia pivote entre saberes y sentires y, de este modo, pensar en una educación que reavive lo expresivo en términos de lo poético y artístico del cuerpo. Es importante pensar en formas de conocimiento de la experiencia para así habitar de una escuela de la vida, a partir de otras formas de auto-creación y co-creación. Como apunta Gómez et al. (2018), se trata de considerar formas que estén conectadas con la vida, con otras estéticas que convoquen a cuidar, crear, acompañar, respetar, gustar y saber/saborear de sí y de los demás. Pensar el cuerpo en movimiento en los espacios educativos es pensar en las posibles acciones del cuerpo ligadas al arte para crear y hacerlo visible en pluralidad. Mirar, comprender y conmovirse con otras formas poéticas del cuerpo hace posible una educación esperanzada en la medida que haga pensar en las diversas formas posibles que podemos estar siendo y llegar a ser. Estas formas poéticas han de ayudar a problematizar una educación en la que se ha tecnificado, dominado e instrumentalizado el cuerpo de forma mecánica y biomédica para dar apertura a esas otras expresiones que tocan lo sensible, lo afectivo, lo sexual y sensorial como *fundamento autopoietico* (Maturana y Varela, 2004), es decir, un fundamento basado en la creación como proceso evolutivo y transformador.

LA CORPOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA Y ARTÍSTICA.

El trabajo que venimos desarrollando a lo largo de los últimos años en asignaturas vinculadas a la expresión corporal y el lenguaje no verbal en la formación inicial de maestros y maestras, nos ha llevado a explorar estrategias y caminos que transitan entre la investigación narrativa, los relatos escolares, performances narrativas y el trabajo expresivo corporal (Prados

2020b, 2021) como una forma de reflexionar acerca del lenguaje corporal. A partir de ello, y utilizando la propuesta de Planella (2006), la corpografía se constituye como un instrumento creativo, reflexivo y transformador en términos de conocimiento reflexivo y expresión artística acerca de los significados del cuerpo en Educación.

En este contexto, la corpografía también adquiere un sentido socioafectivo, en la medida que pone en movimiento emociones, afectos, intuiciones, sensaciones e imaginación como formas de relación con los otros, con el mundo (Gautier, 2004) e incluso con uno(a) mismo(a).

A través de diversas dinámicas corporales y expresivas se ponen en juego aspectos afectivos y emocionales que están presentes en la formación inicial del alumnado y que tienen su origen en los modos en cómo el cuerpo ha sido educado a lo largo de los diferentes períodos educativos. A través de un proceso creativo y utilizando técnicas relacionadas con la expresión y la conciencia corporal, la expresión artística y los recursos multimedia y audiovisuales abrimos posibles caminos para que el alumnado busque múltiples formas de expresar, comunicar y dialogar -a través de componentes artísticos-reflexivos- acerca del papel que juega el cuerpo en los procesos educativos. Utilizamos la pedagogía del acontecimiento, de la situación (Toro, 2005; Barret, 1999) como plataforma desde la cual proyectar el movimiento corpoexpresivo. Esto implica poner en juego varias cuestiones básicas relacionadas con la experiencia como motor de acción, la palabra concreta que moviliza la acción, la creación de personaje -real, imaginado o suplantado- y el conflicto a partir de lo corporal.

A partir de un proceso de conciencia reflexiva, cada estudiante “genera ideas y construye conocimiento en una dramaturgia dialéctica que transita del lenguaje oral al lenguaje no verbal, del relato escrito a la interpretación, de la palabra silenciada a las voces-palabras que el cuerpo expresa en actos representativos impróvidos” (Prados, 2020a). Esto contribuye a que lo que el cuerpo no dice con la palabra pueda ser expresado, dicho o gritado a partir de otros lenguajes corporales (Bertherat y Berstein, 2002). Esto es una máxima en cualquier proceso creativo artístico cuando se le da la palabra al cuerpo (Planella, 2006). En la generalidad de cualquier tipo de actividad en contextos académicos priman ideas dominantes de aprendizaje, casi siempre establecidas y sistematizadas como forma de control y calificación. Por ello la propuesta corpográfica requiere de un compromiso personal por parte de los estudiantes y de desarrollar procesos que les permitan observar, escuchar, pensar, reflexionar, leer, indagar, escribir, elaborar, crear e inventar preguntas, interrogantes y búsquedas que le produzcan el no saber, la incertidumbre de lo que es adecuado o no por sí mismo, la perturbación y extrañamiento de lo no conocido y la apertura a otros gestos que le lancen a producir, crear y afianzar saberes pocos convencionales que le fortalezcan en el dejarse hacer de un cuerpo que puede y debe expresarse como afirmación de sí mismos. También como expresiones y creaciones que son compartidas en colectividad pero que son el resultado de un aprendizaje corporal adquirido a lo largo de sus experiencias corporales.

Los recursos puestos en juego (danzas, coreografías, improvisación, fotos, paneles, cartografías, Instagram, videos, etc...), ayudan a expresar y grafiar el cuerpo en movimiento con componentes propios de lo poético, de lo artístico y/o de lo expresivo. El punto de partida lo

componen relatos corporales, en toda su expresión, que ayudan a recordar, expresar y profundizar en recuerdos, memorias o acontecimientos importantes para el alumnado. A partir de ello, proponemos indagar en significados que la institución educativa atribuye al cuerpo para dar otros sentidos sensibles y afectivos, y que han sido obviados, postergados e incluso silenciados a cualquier espacio educativo.

La corpografía, también ofrece caminos personalizados, al mismo tiempo, que experiencias colectivas en las que cada persona pueda expresar, desde su experiencia, realidad y diversidad, puntos de vista diferentes, a partir de los cuales, se puede dialogar sobre cuestiones que están estrechamente relacionadas con su formación inicial. Al mismo tiempo la corpografía pone en juego competencias artísticas, expresivas y corporales propias, pensadas, creadas y expresadas por el alumnado que permiten transgredir los modos y patrones corporales de expresar sus conocimientos y habilidades establecidos en la institución educativa.

APORTACIONES REFLEXIVAS

La corpografía, como instrumento de comunicación de proceso de aprendizaje individual y colectivo se puede considerar un instrumento que permite ejercer una soberanía expresiva y comunicativa desde la cual el cuerpo toma la palabra utilizando lo artístico y lo expresivo como medios emancipadores. Esta opción de aprendizaje se puede entender como una posibilidad de apertura en la que el alumnado puede encontrar un territorio de exploración, transición, performatividades y miradas interpretativas más auténticas y libres.

La posibilidad de introducir diversas formas de expresión artística con diversidad de medios y otros artefactos poéticos (música, pintura, collage, fotos...) pone de relieve la importancia de utilizar en la formación de los estudiantes formas expresivas que están dispuestas a denunciar una educación tradicional que mide, clasifica y estandariza los cuerpos. Las corpografía reflejan esas otras formas plausibles de pensar al alumnado y a la educación en proceso, en devenir, en continua trans(formación). La capacidad de creación también sugiere esa posibilidad de crear, imitar o reproducir artísticamente otras formas de responsabilidad, esfuerzo, conocimiento y compromiso en el acto de aprender. Una forma de mostrarse como sujeto educable que transita entre lo que se hace, piensa y siente como caleidoscopio entre lo que se piensa que se puede hacer, sentir lo que se piensa y pensar lo que se siente, es decir, un devenir de lo que se es y lo que se puede llegar a ser.

La experiencia compartida entre el alumnado ha visibilizado, no sólo la capacidad diversa de expresiones, sino la diversidad de cuerpos que quieren mostrar, y con ello compartir deformidades, estéticas y étnicas variadas, otras sexualidades, diversidades funcionales, cuerpos gordos y flacos, cuerpos deportivizados o cuerpos enfermos, incluso la posibilidad de expresar con él y a través de él denuncias, luchas, tensiones, violencias.

Como apunta Planella (2006), la libertad expresiva, en términos de soberanía, ofrece la capacidad de activar nuevas y viejas miradas en la realización de los cuerpos en el aula. Esta posibilidad nos ayuda a considerar, como apunta Vilanova (2002), repensar y configurar cuerpos en expansión, en otras aperturas que superen la experiencia de cuerpos sometidos, bancarios,

secuestrados o colonizados. En este sentido, la corpografía ayuda a visibilizar y ofrecer contranarrativas que van a despertar otras conciencias que van a permitir ver e integrar otras realidades individuales y sociales, como único camino para comprender y aceptar que nuestros cuerpos también son débiles, imperfectos, limitados, finitos, al mismo tiempo, que los cuerpos pueden ser espacios de nuevas enunciaciones políticas, artísticas y poéticas, con capacidad para romper, alterar, cambiar, agrietar los límites y encorsetamientos de aprendizajes académicos que invitan in(conscientemente) a mantener la tradición. En otras palabras, nos acercan a un lenguaje subversivo que pone al cuerpo en acción expresiva, es decir, un(os) cuerpo(s) que toman la palabra.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Routledge.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la situación en la expresión dramática y en educación. Recherche en Expression*.
- Bertherat, T. y Berstein, C. (2002). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y Antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Block, B. A, Haneishi, K., Zarco, E. y Prados, E. (2021). Thirdspace Movement Concepts in Physical Education Teacher Education, *Quest*, DOI:10.1080/00336297.2021.1957691
- Gauthier, J. Z. (2004). Questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 127-142.doi: 10.1590/S1413-24782004000100012
- Gómez, S. N., Gallo, L. E., y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes pedagógicos. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 179-194
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento*. Ed. Lumen.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Penac, D. (2017). (2ªed.). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Revista Artnodes*, 6. <http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.pdf>>
- Prados, M. E. (2011). Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo con la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia. En A. Sicilia (coord.). *La evaluación y calificación en la Universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (pp.151-192). Hipatia.
- Prados, M. E. (2020a). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para interpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 37-56
- Prados, M. E. (2020b). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 703-711. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

- Prados, M. E. y Rivas, J. I. (2017). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. Revista digital del Instituto de Investigaciones en Educación-IIE,8(10),82-99 http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont10/art_prad_4.pdf.
- Toro, J. M. (2018). Educar es conducir al corazón. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Arcos (Coords.). Otra pedagogía en movimiento: dialogando con la experiencia en la formación inicial (pp. 33-62). EDUAL.
- Vilanou, C. (2002). Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural post-moderno. En A. Escolano, J. M. Hernández (coord.), La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada (pp. 339-376).Tirant lo Blanch.

Magister Musicae: estudio narrativo sobre la relación epistolar de Manuel de Falla (1876-1946) con musicólogas hispanas

Consuelo Pérez-Colodrero¹

Desirée García-Gil²

1. INTRODUCCIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Manuel de Falla y Matheu (1876-1946) es, sin duda, uno de los compositores clave a la hora de entender la música del siglo XX en el contexto europeo. Como consecuencia lógica, la bibliografía en torno a su figura y producción es ingente y abarca los más variados aspectos, como el biográfico (Trend, 1929; Pahissa, 1947; Sopenña-Ibáñez, 1988a; Hess, 2001b; Torres-Clemente, 2009) o el analítico (Nommick, 1998-1999, 2003; Christoforidis, 1997; Torres-Clemente, 2007), pero también en su relación con su contexto inmediato (Collins, 2002; Hess, 2001a) o de la configuración de su catálogo (Gallego, 1987). El trabajo sobre el conjunto documental de su vastísimo archivo y biblioteca ha rendido asimismo otros importantes resultados, como estudios sobre las finanzas del músico (Titos-Martínez, 2008), sus relaciones con el canto llano (Vega-García-Ferrer, 2017) o la configuración de su riquísima biblioteca (Christoforidis, 1999; Soria-Olmedo, 2000; Rodríguez-Machado, 2004; González-Mesa, 2019). Dentro de los estudios sobre el legado documental de Manuel de Falla, los estudios sobre su epistolario constituyen un corpus especial, pues reconocen la importancia del que, con más de veinticinco mil documentos, es, sin duda, el fondo documental más voluminoso del archivo del compositor.

Ciertamente, este legado ha sido objeto de diferentes aproximaciones, que han resultado en la publicación de la correspondencia con personajes singulares, como Gerardo Diego (Sopenña-Ibáñez, 1988b), José María Pemán (Sánchez-García, 1991), Leopoldo Matos (Titos-Martínez, 2019), María Lejárraga y Gregorio Martínez-Sierra (González-Peña y Aguilera-Sastre, 2020), y Adolfo Salazar (Carredano, 2021); o bien han estudiado la relación epistolar del músico gaditano con personalidades de relieve, como Nemesio Otaño (García Sánchez, 2015), Francisco Cuenca Benet (Pérez-Colodrero, 2017) o Enrique Fernández Arbós (Giménez-Rodríguez, 2019).

¹ Universidad de Granada (consuelopc@ugr.es)

² Universidad Complutense de Madrid (desirega@ucm.es)

Dentro de este corpus, merece especial atención la correspondencia cruzada con mujeres decisivas y anónimas en el contexto social e intelectual de la primera mitad del siglo XX (Tabla 1), pues es signo del relevante papel y lugar que fueron ocupando las féminas ya desde la centuria anterior.

Tabla 1

Relación de corresponsales femeninas de Manuel de Falla a partir de Vega-Pichaco (2007)

Categoría	Número cartas	Fechas
Aristócratas y mecenas	235	1902-1939
Actrices y bailarinas	148	1916-1945
Instrumentistas	327	1906-1946
Intérpretes vocales	641	1914-1946
Compositoras	103	1918-1946
Musicólogas, musicógrafas y críticas musicales	83	1907-1945
Escritoras	252	1914-1940
Artistas plásticas	38	1909-1935
Vinculadas a instituciones	125+50	1917-1946
Relacionadas con músicos	643	1912-1946
Círculo personal (familiares y amigas)	297+119	1903-1946
Admiradoras	81	1921-1946
Desconocidas	103	1917-1946

Curiosamente, solo un trabajo, el de Vega-Pichaco (2007), se ha ocupado de las cartas que el autor de la *Fantasía Bética* intercambió con diferentes mujeres a lo largo de su vida (Tabla 1). El magnífico trabajo de la musicóloga citada (2007), sin embargo, no aborda el análisis de esta categoría epistolar al completo, pues, por su importancia y ante la inexistencia de trabajos previos, se centra en el estudio de la correspondencia que el compositor andaluz sostuvo con aristócratas y mecenas, profesionales de la música escénica y compositoras e intérpretes.

Del resto de la correspondencia que sostuvo con diferentes mujeres a lo largo de su vida, este trabajo se ocupa de la que intercambió con un grupo de siete musicólogas, musicógrafas y críticas musicales de origen hispano entre los años 1907 y 1945 (Tabla 2). Este conjunto epistolar se alberga el Archivo Manuel de Falla y asciende a 84 documentos entre cartas, tarjetas postales y borradores de las respuestas del compositor a algunas de sus correspondientes. Se trata de un legado que se generó a lo largo del periodo completo de actividad profesional del gaditano, desde su vuelta de París hasta fechas inmediatamente anteriores a su muerte, permitiendo así entender una parte, hasta ahora inexplorada de la recepción de su trabajo.

Tabla 2.

Relación de musicólogas, musicógrafas y críticas musicales con las que sostuvo correspondencia Manuel de Falla, a partir de Vega-Pichaco (2007).

Musicóloga	n.º cartas	Fecha	Ciudad, país
Elda Calderón	4	1945	Buenos Aires (Argentina)
*G. Clarence	1	1930	Granada (España)
*Anne Levine	1	[1938]	Boston, MA (EE.UU.)
*Louise (y Frank) Liebich	11	1915-1931	Londres (Reino Unido)
María Muñoz de Quevedo	51	1907-1938	Madrid (España)
Matilde de Muñoz	3	1915-¿?	Madrid (España)
Flérida de Nolasco	1	1940	Villa del Lago (Argentina)
María D. de Oñate	4	1921-1923	Middlebury (EE.UU.) Poughkeepsie (EE.UU.)
Adelfa de Paz	1	1939	Buenos Aires (Argentina)
*Rhayma Royce	1	1930	Nueva York (EE.UU.)
*Yvonne Sarcey	2	1924	París (Francia)
Casilda Isaura Schell	1	1945	Montevideo (Argentina)
Charlotte Adele Thiel	1	s.a.	Granada
*Mary Tibaldi Chiesa	1	s.a.	Milán (Italia)
*Elena M. Whisaw	1	1922	Niebla (Huelva)

Nota: se marca con un asterisco las mujeres que no se incorporan a este estudio por no pertenecer al ámbito hispano

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es estudiar el tipo de relación académica, profesional y personal que se establece entre Manuel de Falla y las siete musicólogas, musicógrafas y críticas musicales de origen hispano que fueron sus correspondientes entre 1907 y 1945 (Tabla 2). A este efecto se ha aplicado la metodología biográfico-narrativa (Bolívar-Botia, 2002), por ser aquella que mejor se ajusta al objetivo planteado en la investigación. Así, como herramienta de recogida de datos, se ha utilizado el análisis de 65 cartas dirigidas al compositor español, depositadas tal como ha sido comentado en el Archivo Manuel de Falla (Granada). Se trata por tanto, de un conjunto documental inédito y no estudiado en profundidad –de forma completa– hasta el momento, que merece ser tenido en cuenta por su importancia para historiadores de la música y de la educación musical.

ANÁLISIS DE DATOS: LA CORRESPONDENCIA DE MANUEL DE FALLA CON MUSICÓLOGAS HISPANAS

La relación de musicólogas, musicógrafas y críticas musicales con las que Manuel de Falla sostuvo correspondencia presenta un llamativo balance de mujeres de origen hispano (7) y foráneas (8). De manera general, se diferencian tres planos de relación entre Manuel de Falla y estas primeras especialistas sobre las que se han articulado las 3 categorías emergentes que organizan el análisis de datos: a) relación académica, debido al magisterio que el compositor ejerció no sólo con las remitentes, sino con otras personalidades de la época; b) relación profesional, basada en un fructífero intercambio de ideas, opiniones y sugerencias, en una suerte de sinergia intelectual y c) relación personal, causa del fecundo grupo de amigos y admiradores que el músico granjeó durante su vida. Todos estos aspectos son de importancia en el ámbito del estudio, la enseñanza y la investigación musical debido tanto al interés de las correspondientes como al contenido del mismo documento epistolar. Debido a la imposibilidad de restringir cada epístola a una de las categorías explicitadas, el análisis de datos se presenta a partir de cada una de las propias correspondencias, es decir, se tiene en cuenta cómo dichas tres categorías se reflejan en el tono literario del opúsculo de cada musicóloga, musicógrafa y crítica estudiada.

En el caso de la directora de coro, pianista y crítica musical María Muñoz Portal de Quevedo (La Coruña, 1886-La Habana, 1947), fundadora de la revista *Musicalia* junto a su marido, el ingeniero, profesor y crítico Antonio Quevedo (Manzanares el Real, 1888-La Habana, 1977), Manuel de Falla desplegó una relación académica y personal clara, pues esta había sido su alumna particular, durante cuatro años, en Madrid (E-GRmf 7515-01) desplegando posteriormente, una labor fundamental en La Habana por su “espíritu emprendedor e inconformista” (Vega-Pichaco, 2009, p. 402). Como consecuencia, su correspondencia con Falla, retomada tras dieciocho años sin contacto epistolar, se ocupa en primer lugar de las gestiones que la gallega realizó a favor de su maestro en el seno de la Sociedad Pro-Arte Musical (1928-1932), que tuvieron como detonante los rumores de que el compositor gaditano iba a realizar un viaje a Estados Unidos que su discípula quería aprovechar para que participara en una serie de conciertos en la mencionada sociedad. Tras años completos de negociaciones para materializar el viaje de Falla, con la Orquesta Bética de Sevilla a la capital cubana, en los que la respuesta del maestro se hizo, en más de una ocasión, esperar (“le suplico con más interés, si es posible, me conteste cuanto antes, pues tengo este compromiso adquirido con la directiva de esta Sociedad (en la que se encuentran personas de mi mayor amistad)”, E-GRmf, 7315-005, carta de 06/05/1927), el viaje no se materializó (E-GRmf, 7513-030 y 7513-038), si bien Falla procuró, en varias ocasiones, que su entonces discípulo, Ernesto Halffter (Madrid, 1905-1989), fuera en su lugar, incluso señalando que “respecto a las condiciones pedidas por el matrimonio Halffter [...] que la cifra que debían de recibir por la actuación de ambos (Ernesto y Alicia) en los CINCO conciertos no creía debía ser inferior a 2.500 dólares, más los gastos de viaje” (E-GRmf, 7315-038, carta de 26/06/1929).

Desde un punto de vista más cercano a lo personal, el matrimonio Muñoz-Quevedo compartió con Manuel de Falla confidencias en torno a las dificultades a la hora de fundar y desarrollar la labor en la Sociedad de Música Contemporánea de La Habana (1930), participándole de los inconvenientes que atravesaba la incipiente renovación de la escuela cubana merced a un grupo, “negación del arte, lastre de la evolución, quintaesencia de todo mal gusto [y] presidido y capitaneado por un Registrador de la Propiedad que en sus horas de ocio compone música: Don Eduardo Sánchez de Fuentes” (E-GRmf, 7513-012, 13/09/1928). La admiración y amistad que sentía María Muñoz por su antiguo maestro la llevó, además, a nombrar a Manuel de Falla como Miembro Honorario de la Sociedad de Música Contemporánea de La Habana en el primer acto oficial que está desarrolló (E-GRmf, 7315-021, 15/04/1930).

La relación que con más amplitud se encuentra, fuera de la personal y académica ya descritas, es la profesional, que comparte con el grueso de las mujeres dedicadas a la musicología o la crítica musical con las que intercambió correspondencia.

En este respecto, tres casos son especialmente relevantes. Uno es el de la musicóloga dominicana Flérida [García] de Nolasco (Santo Domingo, 1891-1976), quien había remitido al músico un ejemplar de su libro *De música española y otros temas* (1939), que aún se conserva en su biblioteca (González-Mesa, 2019) y por cuyo contenido respecto a su figura y contribución al arte nacional Falla se mostró especialmente agradecido:

“¿Cómo no llamarla amiga después de leer las páginas que Ud. me dedica en su libro *De música española?* [...] Lo que quiero decir a Ud. hoy es la viva satisfacción con que he leído la impresión que le proporcionan mis trabajos, «hechos sin violencia, como un natural y renovado aliento» dice Ud. en su libro. El poder producir esta impresión es mi constante [ambición], ¡pero cuánto me cuesta acercarme siquiera a su realización! De ahí la alegría que debo a Ud.” (E-GRmf 14222-0001, 29/11/1940).

Otro caso a destacar es el de Matilde Muñoz Barbieri (Madrid, 1895-La Habana, 1954), una importante crítica musical en la España de preguerra, que desarrolló su carrera en *El Imparcial* (Hess, 2001b). Autora de varios volúmenes sobre teatro lírico español (Muñoz, 1946, 1948), en su correspondencia con don Manuel, ésta imprescindible escritora le solicita, en una carta sin fechar, “respuestas a las preguntas que le remit[ía]” y una fotografía (E-GRmf, 7313-002, s.a.) al objeto de elaborar una serie de trabajos sobre “los músicos españoles más notables” que le había encomendado la cabecera madrileña el anterior mes de diciembre.

El último caso reseñable es el de la carismática profesora María Díez de Oñate Cueto (Ceuta, 1888-Marbella, 1979), vinculada a la Residencia de Señoritas y, durante casi diez años profesora de Lengua y Cultura Española en EE.UU (De-la-Guardia-Herrero, 2020). Por mediación de su tío, Cristóbal Cueto Ávila, intercambió cartas con el maestro de Cádiz, quien no solo le facilitó datos de su biografía y producción para las conferencias que Díez de Oñate pronunció en Middlebury “sobre música española” (E-GRmf 7344-001, 17/04/1921), sino que le envió algunos cantos para el cancionero español que esta maestra nacional preparaba para los cursos que impartía en el nuevo continente a fin de paliar “el desconocimiento absoluto que hay en este país de la verdadera música española” (E-GRmf 7344-002, 26/01/1922), por los que esta docente quedó muy agradecida. El cancionero, pese a las reticencias y apurados plazos de Díez de Oñate, finalmente vio la luz (Díaz de Oñate, 1924), refiriéndose en él a Falla como “el más

alto representante en nuestros días del arte musical español” (p. 27) en alusión a sus *Siete canciones populares españolas* (Falla, 1914) .

Especial atención merece las cartas cruzadas con Elda Calderón –musicógrafa argentina, autora de la biografía del tenor Beniamino Gigli– quien le solicita repetidamente su permiso para escribir una biografía del músico. De un lado, las cartas de ella vislumbran un amplio conocimiento humanístico, ya que, además de obras de filósofos, nombra biografías de músicos como *El arco mágico* de Manuel Komroff sobre la vida de Paganini, o la de Roland-Mauel sobre el gaditano (E-GRmf 6808-002, 17/12/1945), entre otras. Además, es notable su tono literario entre la admiración y la idolatría (“[...] es ya grande el caudal artístico que el genio de Ud. dona a la humanidad”, “[...] espíritus que están por encima de la mediocridad y a cuyo grupo Ud. pertenece” (E-GRmf 6808-001, 24/09/1945), que en parte puede deberse al interés profesional que mueve a la escritora.

Adelfa de la Paz, también desde Argentina, solicita al músico -a demanda de su profesor de música Daniel Juárezgui– con motivo de su visita a la Escuela Normal Mixta de 25 de Mayo, algunos datos para los alumnos presentes y futuros que cursen la asignatura de Música (“Lugar y fecha de nacimiento, primeros pasos en el arte musical, maestros que lo alentaron, fecha y estreno de sus hermosas obras [E-GRmf 14543-001, 2/11/1939]). Dicha visita es símbolo de la importancia que el músico daba a la educación de niños y jóvenes dentro del ámbito del arte sonoro.

Ya por último, la carta de Casilda Isaura Schell, profesora de solfeo de la Universidad de la República de Uruguay se hace notar de nuevo, por la profunda relación que el mundo educativo guarda con el compositor andaluz: la remitente le hace saber su profundo estudio sobre la vida y la obra del maestro, y del gran regocijo que encuentra desde niña – “[...] mi madre recuerda que yo iba a una casa de al lado de la mía donde un gran pianista que se llamaba creo Irigoyen efectuaba sus obras” (E-GRmf 14191-001).

CONCLUSIONES

De la lectura general de la correspondencia sostenida por Manuel de Falla y estas estudiosas de la música, se concluyen tres líneas temáticas, a menudo entrecruzadas entre sí, que concretan la relación del compositor con el mundo educativo, con el puramente musical (compositores, círculos musicales, estrenos, etc.) y profesional. De este modo, las principales ideas emergentes del vaciado y análisis epistolar se pueden concretar en:

- La mayoría de las féminas objeto de estudio tributan admiración total al genio gaditano, en un tono muy de la época y que roza lo servil (por lo humilde ante el Músico y porque ellas son mujeres y o bien han sido discípulas, como la Quevedo, o bien le están pidiendo un favor o ayuda, como por ejemplo, Elda Calderón)
- En el caso del matrimonio Quevedo-Muñoz, destaca papel a la hora de estrenar la obra de MF en Cuba y también de que este “coloque” a sus efectivos (= Halffter) allí (es un círculo de influencias algo pernicioso).

- Otras le piden información sobre la obra de Falla, para difundirla por diferentes cauces (programa de radio, libro, etc), lo que da cuenta de la admiración casi reverencial que disfruta en vida. Otras, le solicitan también entrevistas para documentarse y por el honor de conocer a un músico reconocido en vida. Este aspecto es el que más relación guarda con el magisterio del músico, pues son notables sus vínculos con diferentes tipos de educación (formal, informal y no formal), así como en los diferentes niveles educativos.

Así, es notable y señera la influencia de Falla sobre estas musicólogas y musicógrafas estudiadas que ponen de manifiesto como la conocida como música culta presenta raíces históricas con diferentes tipos de formación y educación que merecen todavía tenerse en cuenta.

REFERENCIAS

- Bolívar-Botia, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 2-26
- Carredano, C. (Ed.) (2021). *Manuel de Falla-Adolfo Salazar. Epistolario, 1916-1944*. Fundación Archivo Manuel de Falla de Granada.
- Christoforidis, M. (1997). El peso de la vanguardia en el proceso creativo del "concerto" de Manuel de Falla. *Revista de Musicología*, 20(1), 669-682.
- Christoforidis, M. A composer's Annotations to his Personal Library: An Introduction to the Manuel de Falla Collection. *Context*, 17, 33-68.
- Collins, C. (2002). *Manuel de Falla and his European contemporaries* [Tesis doctoral]. Bangor University.
- De-la-Guardia-Herrero, C. (2020). *Las maestras republicanas en el exilio*. Libros de la Catarata.
- Díez de Oñate, M. (1924). *Cancionero español: colección de canciones regionales, populares e infantiles de España para uso en las escuelas y colegios de Estados Unidos*. Vermont Printing Company.
- Falla, M. de (1914). *Siete canciones españolas* [música notada]. Max Eschig.
- Gallego, A. (1987). *Catálogo de las obras de Manuel de Falla*. Ministerio de Cultura.
- García-Sánchez, A. (2015). Luces y sombras en la música española de posguerra a través de la correspondencia entre Nemesio Otaño (1880-1956) y Manuel Falla (1876-1946). *Quadrivium*, 6. http://avamus.org/wp-content/uploads/2016/02/07_Garc%C3%ADa_Alban.pdf
- Giménez-Rodríguez, F.J. (2019). Manuel De Falla's Music in Letters: Nationalism, Internationalism, And Modernism in his Correspondence with Enrique F. Arbós (1916–1939). *Music and Letters*, 100(1), 309-321.
- González-Mesa, D. (2019). *La biblioteca personal de Manuel de Falla: historia, formación y repercusión en el proceso creativo del compositor* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- González-Peña, M.L. y Aguilera-Sastre, J. (eds.) (2020). *Epistolario Manuel de Falla - María Lejárraga y Gregorio Martínez Sierra (1913-1943)*. Universidad de Granada.

- Hess, C. (2001a). *Manuel de Falla and Modernism in Spain, 1898-1936*. University of Chicago Press.
- Hess, C. (2001b). *Sacred Passions: The Life and Music of Manuel de Falla*. Oxford University Press.
- Lamarche de Nolasco, F. (1939). *De música española y otros temas*. Ercilla.
- Nommick, Y. (1998-1999). *Manuel de Falla: œuvre et évolution du langage musical* [Tesis doctoral]. Université de Paris-Sorbonne.
- Nommick, Y. (2003). La formación del lenguaje musical de Manuel de Falla: un balance de la primera etapa creadora del compositor (1896-1904). *Revista de Musicología*, 26(2), 545-584.
- Pahissa, J. (1947). *Vida y obra de Manuel de Falla*. Ricordi.
- Pérez-Colodrero, C. (2017). Cartas que llegaron desde Cuba: la correspondencia entre Manuel de Falla (Cádiz, 1876-Altavracia, 1946) y Francisco Cuenca Benet (Adra, 1872-La Habana, 1943). En Ana Gallego-Cuiñas (ed.), *La carta: reflexiones interdisciplinares sobre epistolografía* (págs. 113-123). Universidad de Granada.
- Rodríguez-Machado, A. (2004). *Los fondos documentales del Archivo Manuel de Falla: aproximación al estudio de su importancia y difusión* [Trabajo de Investigación Tutelada]. Universidad de Granada.
- Sánchez-García, F. (ed.) (1991). *La correspondencia inédita entre Manuel de Falla y José María Pemán: (1929-1941)*. Alfar.
- Sopeña-Ibáñez, F. (ed.) (1988b). *Correspondencia Gerardo Diego - Manuel de Falla*. Fundación Marcelo Botín.
- Sopeña-Ibáñez, F. (1988a). *Vida y obra de Manuel de Falla*. Turner.
- Soria-Olmedo, A. (2000). La biblioteca de Manuel de Falla. En Yvan Nommick (dir), *La biblioteca de Manuel de Falla* [programa general de los cursos Manuel de Falla] (págs. 39-41). Archivo Manuel de Falla.
- Titos-Martínez, M. (2008). *Manuel, música y finanzas: Biografía económica de Manuel de Falla*. Archivo Manuel de Falla.
- Titos-Martínez, M. (ed.) (2019). *Epistolario Manuel de Falla - Leopoldo Matos (1909-1936)*. Universidad de Granada.
- Torres-Clemente, E. (2007). De la lectura a la creación musical: estudio en torno a las influencias literario-musicales en *El retablo de Maese Pedro* de Manuel de Falla. En Begoña Lolo Herranz (Coord.), *Cervantes y el Quijote en la música: estudios sobre la recepción de un mito* (págs. 323-344). Centro de Estudios Cervantinos.
- Torres-Clemente, E. (2009). *Biografía de Manuel de Falla*. Arguval.
- Trend, J. B. (1929). *Manuel de Falla and Spanish Music*. Alfred A. Knopf.
- Vega-García Ferrer, J. (2017). *Manuel de Falla y el canto llano: un cantoral del siglo xv en su archivo*. CreateSpace.

- Vega-Pichaco, B. (2007). *El universo femenino en torno a Manuel de Falla: estudio de su correspondencia epistolar con mujeres* [Trabajo de Investigación Tutelada]. Universidad de Granada.
- Vega-Pichaco, B. (2009). Matilde Muñoz de Quevedo: un puente entre España y Cuba durante la Edad de Plata. En: María Nagore Ferrer, Leticia Sánchez de Andrés y Elena Torres Clemente (Eds.), *Música y cultura en la Edad de Plata, 1915-1939* (pp. 389-402). ICCMU.

Experiencias biográficas de formación de profesores y desarrollo de competencias a través de las TIC

Fernando José Sadio-Ramos¹

María Angustias Ortiz Molina²

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación cualitativa biográfico-narrativa titulado “Biografías educativas y formación de profesores”; la investigación, propiamente dicha, es una parte del mismo, siendo la otra el intercambio con investigadores/as que se ocupan de temas afines, y que se preocupan con temáticas cercanas. A lo largo del desarrollo del proyecto hemos organizado varios simposios destinados a compartir resultados de investigación y acercar perspectivas, enriqueciendo el trabajo de los implicados y sus grupos de investigación.

En nuestro proyecto contactamos igualmente con profesorado de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, pero en el presente capítulo nos ceñiremos apenas referir parte de los resultados relativos a profesores/as e investigadores/as de educación superior. De momento, hemos dado a la estampa tres trabajos en ese ámbito.

El objetivo fue recoger, trabajar y explorar experiencias de formación de profesores/as e investigadores/as de educación superior que utilizaran las TIC como instrumento importante de formación, contribuyendo con ellas al desarrollo de diversas competencias.

En este capítulo presentamos parte de esa investigación desarrollada junto a profesorado de educación superior; lo hemos estructurado en los apartados canónicos de Introducción, Método y Resultados/Discusión, y recogemos experiencias de formación de profesoras e investigadoras de educación superior, ligados al tema de la educación musical, que utilicen las TIC como instrumento importante de formación, contribuyendo al desarrollo de competencias de creatividad, colaboración, cooperación y comunicación en su alumnado, y elaboramos en consecuencia la respectiva biografía educativa, dentro de los fundamentos que hemos desarrollado en Ramos (2018) y que retomamos en Sadio-Ramos (2023).

¹ Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação; HUM-672-AREA, Junta de Andalucía/ Universidad de Granada; Instituto de Estudos Filosóficos, Universidade de Coimbra; Instituto Politécnico de Coimbra – I2A – SUScita, NIEFI.

² HUM-672-AREA, Junta de Andalucía/ Universidad de Granada.

El presupuesto fundamental de la investigación radica en el estatuto originario de la biografía del/a profesor/a y de la educación como actividad intersubjetiva volcada para la promoción de la persona del/a alumno/a (Ramos, 2018). El conocimiento de la persona del/ de la profesor/a, sus valores e intencionalidad educativa resulta de una importancia destacada para un análisis cabal de la educación como ciencia moral, es decir, como ciencia ligada a la construcción de un mundo a advenir por medio de la praxis humana (Ramos, 2018).

Desde nuestra perspectiva, el hecho de que las TIC estén presentes en la formación del profesorado en materia de educación musical es muy importante y las torna capaces de contribuir para la obtención de aprendizajes más significativas, gratificantes y eficaces para el alumnado (Gallego, Cacheiro & Dulac, 2009; España & Canales, 2013; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2017; Garrido-Miranda, 2018; Casal, Fernández-Morante & Cebreiro, 2018; Rodríguez, Romero & Campos, 2019; Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez & Romero-López, 2020). Una aportación particularmente relevante de las TIC –en el aula de educación musical– es su posible contribución para el desarrollo de la creatividad mediante actividades cooperativas (Vargas, Gértrudix & Gértrudix, 2015; Padula, 2016; Espigares & Bautista, 2018; Pérez, 2019).

En el apartado de Resultados analizamos los relatos de experiencia y práctica docente e investigadora de tres profesoras de Educación Musical de tres universidades españolas diferentes (“X”, Cantabria y País Vasco), en las que es posible verificar una coincidencia notable con las aportaciones teóricas y empíricas referidas.

Dos de estas profesoras querían ser identificadas y autorizaron la divulgación de su identidad: Elena Riaño y Cristina Arriaga; la tercera prefería quedar en el anonimato, y es mencionada con el seudónimo de “Mariana” y su Universidad con una “X”.

El orden de las universidades y el de los nombres de las profesoras en el desarrollo del trabajo no coinciden de propósito, para evitar el señalamiento directo de la que prefería quedar en el anonimato.

Los productos predominantes del proyecto son las publicaciones efectuadas; hemos cuidado de compartir nuestros trabajos con otros/as investigadores/as preocupados/as por la misma temática por medio de simposios realizados en congresos científicos, de modo a desarrollar relaciones y compartir perspectivas factibles de llevar la investigación más allá.

MÉTODO

Metodológicamente, utilizamos procedimientos de investigación cualitativa biográfico-narrativa de las que asumen particular relieve las entrevistas en profundidad (Goodson, 2017; Hühn et al., s.d.; Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019; Edward & Holland, 2013).

El objeto de estudio de la investigación es el *corpus* constituido por los discursos recogidos y reconstituidos en las entrevistas.

Este texto contiene los resultados extraídos de las entrevistas en profundidad hechas a las tres profesoras/ investigadoras mencionadas con anterioridad, las tres con un buen currículum en formación universitaria de profesorado y en investigación relacionada con su práctica docente y

desarrollo de otros proyectos de investigación. Dos entrevistas fueron grabadas por Skype y la otra por Zoom. Posteriormente se transcribieron, siendo analizadas y validadas por las interesadas.

El instrumento de recogida de información que se utilizó plantea la cuestión del anonimato/confidencialidad y consideraciones biográfico-curriculares del/a entrevistado/a. Respecto al anonimato ya hemos comentado las preferencias de las informantes; en referencia a las grabaciones de las entrevistas, se destruyeron una vez validada la transcripción del contenido de las mismas. Los textos transcritos decidimos mantenerlos confidenciales para análisis posteriores según el desarrollo del proyecto “Biografías educativas y formación de profesores”.

El cuidado ético de la investigación se completó firmando la declaración de consentimiento informado.

Las preguntas cubren las áreas del tratamiento de aspectos biográficos relevantes para la temática general de investigación, siempre buscando el equilibrio entre la visión personal de la entrevistada y la información pedagógica, científica, académica, etc., pertinente para profundizar el análisis de las temáticas abordadas.

Los análisis textual e inductivo de las entrevistas posibilitaron la recogida de las percepciones/ opiniones ofrecidas.

RESULTADOS

Los resultados a que nos referimos –a continuación– corresponden a una sinopsis y a una síntesis de los estudios independientes que dedicamos a cada una de las entrevistadas que venimos refiriendo. Las investigaciones completas, en separado de cada una de estas tres profesoras, se pueden ver en Sadio-Ramos, Ortiz-Molina, & Bernabé-Villodre (2020; 2021a; 2021b).

Los/as estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria tienen escasa formación musical previa y pavor a utilizar la música, es un serio reto, superado con el aprendizaje de herramientas específicas musicales, transferencias con aplicación de técnicas que son utilizadas en otros campos y pérdida del miedo a cantar.

Para superar las carencias de instrumentos musicales en los centros, las TIC son herramientas poderosas, posibilitando «otras maneras» de trabajar.

La *WEB 2.0* facilita programas gratuitos para operar sin muchos conocimientos musicales; para un formato final de la partitura creada y tener un audio de referencia utilizan *MuseScore*.

Nuestras entrevistadas manifiestan en conjunto que:

- Trabajan con su alumnado de manera colaborativa, interdisciplinar, incluyendo la tecnología. Las TIC surgen como necesidad docente, siendo unas herramientas que permiten al estudiantado generar lo que precisan y ayudarles en la ejecución y desarrollo de sus ideas.
- Usan grabadoras de audio, cámaras de fotos, cámaras de vídeo, teléfonos móviles, micrófonos, amplificadores, mesas de sonido.

- Utilizan las posibilidades sonoras de objetos cotidianos, editores de fotos, editores de vídeo (*Filmora, Audacity, Movie Maker o Imovie*); También *Socrative, Makey Makey*, y analizan aplicaciones como *Walk Band, Perfect Ear, Tap A Tune, Toca Band, Rhythm Cat* o *Play Opera*.
- Emplean multiconectores de auriculares con 5 puertos.
- Se adaptan al material que tengan, a los espacios de trabajo con los que cuentan, ..., y van aprendiendo con el alumnado, haciendo una co-creación.
- Consideran las TIC como piedra angular de las aulas de cualquier disciplina en lo concerniente a productos y exploraciones del alumnado y al desarrollo de la creatividad y de competencias.
- Opinan que la enseñanza de la educación musical se beneficia de las TIC en el aprendizaje individual y grupal; posibilita la exploración pues permite grabar, escuchar, trabajarlas, moldearlas, modificarlas, intercambiarlas, crear efectos, arreglos, hacer obras originales, etc.; son también un poderoso instrumento en referencia en la comunicación con otros grupos de trabajo.

DISCUSIÓN/ CONCLUSIONES

Presentando las perspectivas educativas de nuestras entrevistadas, señalamos la convergencia entre el contenido de su percepción pedagógica y educativa y lo aportado en la literatura más general relativa a estas temáticas.

Les es común el reconocimiento y asunción de las capacidades de las TIC en lo que concierne el desarrollo de competencias del alumnado de educación superior en la materia de educación musical: creatividad, colaboración, cooperación, participación y comunicación.

Igualmente, en común presentan la consciencia de que no se debe fetichizar la tecnología y sus productos, dotándola de un valor absoluto, sino que la someten al valor del/a profesor/a y de la relación pedagógica intersubjetiva y dialógica, así como a la reflexión crítica de los/as alumnos/as, dentro del marco de una educación integral de la persona.

Las TIC son reconocidas por su potencial para el desarrollo de competencias, siendo de resaltar la implicación y participación profunda del alumnado en su aprendizaje y formación, así como que facilitan la autonomía, creatividad, imaginación y comunicación.

Un último punto a destacar es el hecho de que este trabajo intersubjetivo y dialógico con el alumnado tiene un retorno señalado para las docentes, ya que el aprendizaje del alumnado es igualmente su aprendizaje, porque les permite crecer como docentes e investigadoras.

Hay que añadir –para finalizar– el proceso de elaboración de la biografía educativa de las entrevistadas; la investigación en que participan aporta un valor añadido permitiéndoles profundizar en su consciencia reflexiva como profesionales de la educación, involucradas en promocionar la persona de sus alumnos y de los futuros profesionales de educación.

Esperamos con este trabajo poder contribuir aportando nuestro grano de arena a la situación incipiente y de poca investigación en la competencia digital del profesorado señalada por Mañas & González (2023), en este caso enfocada nuestra contribución en formadoras de profesorado a nivel universitario.

FINANCIACIÓN/ AGRADECIMIENTOS

Este trabajo tiene lugar en el ámbito del proyecto de investigación “Biografías educativas y formación de profesores”, desarrollado en los grupos de investigación IEF y AREA y del Instituto Politécnico de Coimbra.

REFERENCIAS

- Casal, L., Fernández-Morante, C. & Cebreiro, B. (2018). La competencia en TIC del profesorado no universitario. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 22-39.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London (UK)/ New York (USA): Bloomsbury.
- España, C. & Canales, A. (2013). La utilidad de las TIC para la promoción de aprendizajes en la educación superior. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 189-227.
- Espigares, M. J. & Bautista, J. M. (2018). Evaluación de objetos digitales de aprendizaje musical en Moodle. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 377-396.
- Gallego, D. J., Cacheiro, M. & Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 153-178.
- Garrido, J. M. (2018). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: Congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 253-269.
- Goodson, I. (Ed.) (2017). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London (UK)/ New York (USA): Routledge.
- Hühn, P. et al. (Eds.) (2009). *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University. Disponible en: <http://www.lhn.uni-hamburg.de> Acceso: 26 de Abril de 2020.
- Landín Miranda, M. del R. & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*(54), 227-242. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011> Acceso: 26 de Abril de 2020.
- Mañas, M., & González, B. (2023). Formación en competencia digital del profesorado de educación primaria e infantil en España. Una revisión bibliométrica de la literatura. *Publicaciones*, 53(1), 137–162. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27990>
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M^a & Romero-López, M^a A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127.
- Padula, J. E. (2016). La mediación creativa. El autor y el compositor de música en el mundo de las TIC. *Revista Mexicana de Comunicación*, 1(139), 25-29.
- Pérez, R. (2019). Percepciones actitudinales hacia la competencia digital docente del profesorado universitario formador de maestros en República Dominicana. *Aula*, 25, 223-239.

- Ramos, F. J. S. (2018). Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores. Vols. 1 y 2. Riga: Editorial Académica Española.
- Rodríguez, C., Romero, J. M^a & Campos, M^a N. (2019). La competencia digital de los futuros docentes. Formación y desarrollo en Educación Superior. In: Roig-Vila, R. (Ed.). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas, (pp. 1032-1042). Barcelona: Octaedro.
- Romero-Martín, M^a R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M. & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, XXV(52), 73-82.
- Sadio-Ramos, F. (2023). Eticidad e intersubjetividad en las biografías educativas de un grupo de profesores. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.9, n.2, p.8143-8159, feb., 2023. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/57498/42026> doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n2-131>
- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M^a A.; Bernabé-Villodre, M^a del M. (2021a). Desenvolvimento de competências por meio das TIC e formação de professores de Música: uma experiência biográfica. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1) e25419. doi: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25419>
- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M^a A.; Bernabé-Villodre, M^a del M. (2021). Formación de profesores de Música y desarrollo de competencias a través de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 147 (Janeiro/Dezembro), 71-83.
- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M^a A.; Bernabé-Villodre, M^a del M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. In *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(2) 155-166. ISSN-e: 1575-0965 DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Vargas, E., Gértrudix, F. & Gértrudix, M. (2015). Los procesos colaborativos de la composición musical on line. El caso de la plataforma "poliedro". *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 4, 20-37.

Mitos, realidades y voces para la formación del profesorado en inclusión educativa

Ana Carolina Alix González¹

Deseada Ruiz Ariza²

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un mundo dinámico y abierto a la incertidumbre, en el que los aspectos culturales, políticos, medioambientales y económicos y las nuevas formas y ecologías del aprendizaje, nos invitan a repensar los sistemas formativos formales (Aviran, 2010; Ball, 2008; Díez, 2018; Judt, 2010) desde un posicionamiento crítico y profundo que dé respuestas a las necesidades ciudadanas desde la complejidad de nuestros días. En este escenario, siguiendo las aportaciones de Freire (1996), la formación de maestras y maestros requiere abordarse desde un fuerte compromiso social, político y ético, recuperando una revisión de los elementos epistemológicos, ontológicos y axiológicos que favorezcan una formación inicial docente que fomente un cambio en la cultura y en las prácticas escolares. Asimismo, esto nos motiva a pensar la realidad educativa desde una mirada dialéctica de la realidad educativa y escolar, que vincule lo personal y lo colectivo desde un enfoque crítico y reflexivo, que comprenda los fundamentos de la escuela inclusiva como proyecto inacabado y en continuo cambio.

Muchos de los mitos y creencias que forman parte de nuestra cultura escolar y social se resisten al cambio, se van reproduciendo a lo largo de la historia y, para poder desmontarlos, es necesario superar planteamientos organizativos y didácticos basados en procesos de enseñanza y aprendizaje unidireccionales y transmisores (Berluda, 2017). Partiendo de esta base, presentamos brevemente parte de los resultados de una experiencia formativa desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la asignatura denominada *Competencias relacionales en el aula de inclusiva*, correspondiente a la mención de escuela inclusiva del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Su propuesta se estructura en los siguientes bloques de contenidos:

1. *Componentes cognitivos de las competencias relacionales en aulas inclusivas:* conocimiento y conciencia crítica del alumnado sobre elementos de la propia cultura y de otras como el origen, las capacidades, el género, la etnia, etc. Detección y superación de estereotipos y prejuicios. ¿Cómo pienso?

2. *Componentes socioemocionales de las competencias relacionales en aulas inclusivas:* expresión de emociones y actitudes positivas y control de las negativas en el encuentro

intercultural del profesorado en formación y su alumnado, familias y entornos comunitarios: detección y superación de prejuicios, control de la ansiedad, capacidad de empatía, motivación e interés hacia la comunicación entre diversas culturas, etc.; conciencia de la dimensión ética en las relaciones interpersonales e intergrupales. ¿Cómo me siento y me relaciono?

3. *Componentes comportamentales de las competencias relacionales en aulas inclusivas*: habilidades de flexibilidad y adaptación de la conducta a la situación y al contexto: competencias relacionales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de diferentes culturas o identidades: habilidades verbales y no verbales, flexibilidad comportamental, autoconfianza, etc.; detección y superación de comportamientos discriminatorios, detección y mejora de contextos discriminatorios; habilidades interculturales específicas según colectivos. ¿Cómo actúo?

La asignatura afronta los contenidos indicados a través de debates, dinámicas, performances, conferencias temáticas y a través del desarrollo de un proyecto grupal y un ensayo individual por parte del alumnado. Ponemos el énfasis en el trabajo grupal, la creación de un Observatorio, que es la propuesta que desarrollaremos en el presente texto, cuya finalidad pretende que el alumnado investigue sobre mitos existentes en torno a la diversidad y la inclusión escolar para, posteriormente, poder desmontarlos (o no), desde un proceso de análisis, reflexión y conclusión con una propuesta y/o intervención educativa.

OBJETIVOS

En nuestra propuesta docente nos planteamos como objetivos generales fomentar la construcción de identidades docentes inclusivas y críticas, así como la creación de un Observatorio multitemático que abarque diversos mitos construidos sobre inclusión educativa. Se pretende favorecer que el alumnado, partiendo de sus intereses e inquietudes, pueda indagar en aspectos como los procesos de inclusión, la diversidad y los estereotipos. Para ello, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Comprender los mitos planteados desde el análisis de materiales escritos y/o audiovisuales como películas, series, publicidad, videojuegos, material en redes sociales, libros, etc.
- Crear propuestas de intervención y sensibilización destinadas a la comunidad educativa.
- Favorecer espacios de intercambio, reflexión y discusión conjunta sobre las temáticas abordadas.

METODOLOGÍA

Entendemos nuestra labor docente desde un diseño metodológico basado en una propuesta metodológica activa (Baro, 2011), de corte cualitativo y constructivista bajo la mirada de la indagación educativa en los términos que plantean Cochram-Smith y Lytle (2004), en la que se han llevado a cabo diferentes planteamientos didácticos y estrategias con el propósito de promover la inclusión educativa en maestros y maestras en formación.

En la experiencia han participado alrededor de 187 estudiantes de los cursos académicos 21-22 y 22-23, los cuales se han distribuido en dos grupos de clase (turno de mañana y de tarde) y 19 grupos de trabajos por curso. Todo este proceso ha estado atravesado por la propuesta fundamental de la asignatura: la creación de un Observatorio que visibilice, analice y proponga alternativas ante mitos sociales, culturales, jurídicos, sociológicos y/o educativos sobre la diversidad y la inclusión educativa. Este observatorio se lleva a cabo a través de los trabajos grupales del alumnado, que eligen temas muy específicos en el ámbito de la inclusión educativa y las competencias relacionales. De acuerdo con Arias (2014), un observatorio es una instancia de reflexión e interacción entre actores estratégicos para la generación e intercambio de perspectivas para llevar a cabo y alcanzar objetivos comunes; en el caso que nos compete, la educación inclusiva.

Las fases seguidas como procedimiento metodológico han sido las siguientes:

1. Diagnóstica: el alumnado visibiliza diversos mitos en torno a la inclusión educativa en medios de comunicación, relatos, música, arte... Una vez matizados algunos de los mitos propuestos por el alumnado o profesorado, cada grupo elige uno para desarrollar.
2. Realidad: analizan los mitos seleccionados a través de materiales escritos y/o audiovisuales (películas, series, publicidad,...) atendiendo a las condiciones y estructuras institucionales, políticas y culturales y, su probable consecuencias en el aula inclusiva. A su vez, han reflexionado sobre cómo repercute en las competencias relacionales y comunicativas docentes, discentes y entre pares.
3. Alternativas: para concluir, el alumnado propone alternativas para desmontar el mito seleccionado y acoger un proyecto de inclusión educativa.

El trabajo del Observatorio se ha ido acompañando y enriqueciendo con otras propuestas educativas desarrolladas en clase, como dinámicas y recursos didácticos en torno a la gestión emocional; la oratoria, expresión corporal y multi-sensorialidad; estrategias de investigación/indagación educativa, observación y detección de necesidades; la configuración del ambiente pedagógico. Así como dinámicas con carácter práctico-reflexivo, desde la dramatización de situaciones reales y su posterior debate grupal; el visionado de documentales y su posterior performance y debate grupal; propuestas de lecturas con la intención de favorecer el cuestionamiento del modelo clínico y el modelo relacional enmarcado en la Educación Especial. Poniendo en juego diferentes lenguajes y modos de expresión, que nos ayudan a reflexionar y analizar a nivel grupal cuestiones que giran en torno a la diversidad, la inclusión y a las competencias relaciones.

Es decir, como docentes hemos ido aportando información, reflexiones y materiales que apoyen el trabajo del Observatorio, llevando a cabo diferentes propuestas didácticas y estrategias para el fomento del sentido crítico. Al respecto, coincidiendo con González et al. (2018), el alumnado a lo largo de su trayectoria vital y profesional asimila una serie de conocimientos en torno a la labor docente, basados en creencias, estereotipos, prejuicios y temores, que deben ser cuestionados, debatidos y repensados desde una perspectiva crítica.

Además, la formación docente en relación con la atención a la diversidad, debe partir de principios y dimensiones que sitúen como eje fundamental la justicia social, el bien común y la transformación social y educativa, tal y como proclaman Zeichner y Flessner (2010).

RESULTADOS

Compartiendo las premisas de Freire (1997), la educación es política y, como docentes, nos impulsa un firme compromiso con la educación inclusiva, considerándola como un elemento central de la labor educativa, comprendiendo la diversidad como un valor (López-Melero, 2018). Por esta razón, proponemos al alumnado la creación del Observatorio como medio que permite construir espacios y estrategias educativas que contribuyen en la formación de profesionales que comparten un significado y unos principios comunes sobre el significado de educación inclusiva (Rivas, 2022; Menéndez et al., 2020). El Observatorio supone para el alumnado, según declaran en sus evaluaciones, una oportunidad para desarrollar una práctica investigadora que les permite re-pensar y cuestionar tradiciones y normas instauradas socioculturalmente.

A modo de presentación de resultados, detallamos algunas de las propuestas del alumnado a través de las temáticas trabajadas, los soportes analizados y las propuestas de trabajo (véase tabla 1 y 2).

Tabla 1.

Mitos y propuestas de trabajo curso 2021/22

Mito	Soportes analizados	Propuesta de trabajo
El diagnóstico psicopedagógico facilita la intervención educativa y escolar.	Entrevistas a tres maestras de PT, a una maestra de EP y a tres familias de estudiantes con NEAE.	Elaboración de página web.
Los profesionales de la educación y el alumnado de educación inclusiva se centran, principalmente, en el ámbito de la diversidad funcional, dejando de lado las necesidades sociales.	Videos de Youtube, libro de actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad y del artículo "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa", encuesta al alumnado del 4º curso de EP y análisis de imágenes.	Creación de blog.
Las personas con discapacidad sólo pueden amarse entre iguales.	Películas Antes de ti (2016), Yo, también (2009), La teoría del todo (2014), Mi nombre es Khan (2010) y Una mente maravillosa.	Cuento para alumnado que cursa el 2º ciclo de EP en adelante, profesorado y familias.
No hay amor ni sexo para una persona con diversidad funcional.	Medios de comunicación.	Creación de blog.
El amor y el sexo un derecho.	Películas: "Campeones" y "Mi nombre es Khan". Series : "Special", "The Good Doctor" y "Atípico" Documental: "El amor en el Espectro Autista".	Performance: ¿Quieres una cita conmigo? Debate en torno al video: https://youtu.be/tCPG6bvDaik
¿La inclusión pone en peligro la calidad de la Educación de los otros estudiantes?	Artículo RTVE. Análisis de textos científicos.	Creación de blog.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tabla 2.*Mitos y propuestas de trabajo curso 2022/23*

Mito	Soportes analizados	Propuesta de trabajo
Los niños/as con diversidad funcional carecen de oportunidades laborales.	Entrevista a familias con hijos/as con diversidad funcional.	Guía informativa sobre el fomento de la empleabilidad, programas de formación profesional y convenios con empresas.
Los niños/as con Síndrome de Down tienen discapacidad intelectual límite y dificultades en el aprendizaje.	Análisis cualitativo de películas. Entrevistas a profesorado, familias y niños.	Elaboración de video-documental.
Fortaleza para los hombres y belleza para las mujeres.	Análisis cualitativo de videojuegos.	Performance sobre estereotipos sexistas de género y la invisibilización de las mujeres.
Lo hago por tu bien.	Análisis cualitativo de películas Disney.	Guía de actividades basadas en la película "Encanto".
Los docentes están suficientemente formados para atender a la diversidad del aula.	Análisis cualitativo de hilos de twitter y plan de centro de tres CEIP.	Creación de blog.
El género determina la profesión.	Análisis cualitativo de catálogo de juguetes para niños/as.	Dinámicas sobre la relación entre nuestro juguete de la infancia y nuestra profesión. Video sobre entrevistas a niños/as.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

El alumnado señala en sus trabajos diversidad de mitos contruidos al estereotipar una serie de conductas y asociarlas a un colectivo en concreto. Contribuyendo en la construcción de estereotipos y falsas creencias que se reproducen en el imaginario social, tal y como menciona Mañas et al. (2020), y que pasan a formar parte, en muchas ocasiones, del propio discurso docente. Demostrando a lo largo del proceso de indagación, que sigue existiendo desconocimiento en torno a las personas que se alejan de lo normotípico, ya sea por diversidad funcional, corporal, sexual, etc.; y que gran parte de esa desinformación se obtiene implícita y/o explícitamente mediante medios audiovisuales. Sin embargo, los medios audiovisuales y de comunicación no son más que el eco y los propulsores de una cultura hegemónica que pretende excluir e invisibilizar todo aquello que considera fuera sus estandartes y/o que es deficitario o incompleto.

En consecuencia, las propuestas analizadas por el alumnado, demuestran que queda mucho trabajo por hacer en torno a la inclusión educativa, destacando tres factores principales:

- 1) La invisibilización de "lo diferente", como por ejemplo, la falta de referentes en personajes públicos, cine, publicidad,...
- 2) La generación de estereotipos sobre "lo diferente", de aquello que se sale de lo común.
- 3) La necesidad de repercutir, no solo en la práctica pedagógica, sino curricular, en factores que intervienen en la dignificación de lo diferente y lo diverso como valor en los principios y experiencias escolares.

CONCLUSIONES

Consideramos que la formación docente requiere de metodologías alternativas que faciliten la construcción del conocimiento mediante el diálogo, el debate, la indagación, la investigación, el cuestionamiento y la reflexión individual y grupal. Dado que la realidad educativa es compleja, y como tal, requiere de un enfoque multifacético. Contribuyendo en una educación crítica y

reflexiva que favorece una pedagogía inclusiva que, como menciona Gamarnik (2009), cuestiona, visibiliza y desenmascara aquellos mitos y estereotipos con connotaciones negativas que forman parte del imaginario social.

De igual modo, comprendemos nuestra labor docente desde ecologías del aprendizaje que rompen que la idea bidireccional de los procesos formativos, pues parten de las inquietudes, necesidades, motivaciones del alumnado y de la realidad social. Permitiendo desarrollar la práctica docente desde una perspectiva más relacional, cercana y emocional. Tratando de romper con la dicotomía entre teoría y práctica, al hacer más vivencial los aprendizajes. Generando otra forma de construir la identidad profesional docente, desde la propia formación inicial (Cortés et al., 2014).

Para finalizar, cabe señalar la capacidad de permanencia y expansión que ofrece la creación del Observatorio, no solo por la experiencia y crecimiento académico y humano que aporta a docentes y discentes, también por la oportunidad que ofrece para generar nuevas posibilidades fuera del ámbito de nuestra intervención, desde toda la comunidad educativa y hasta toda la ciudadanía, para que puedan reconocer y cuestionar aspectos de la realidad social y educativa, mediante el material elaborado por el alumnado en formato de videos, documentales visuales, blog, podcast, manuales informativos y/o formativos, entre otros. Invitando a la creación de un foro de intercambio de significados mediante la reflexión, el cuestionamiento y debate público.

REFERENCIAS

- Arias, C. (2014). Observatorio para el desarrollo de potencialidades del Norte de Antioquia. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Aviran, A. (2010). Navigating through the storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies. Sense Publis.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Revista digital Innovación y Experiencias Educativas, 40, 1-11.
- Ball, S. J. (2008). The education debate. The Policy Press.
- Berluda, L. I. (2017). Entre mitos, supuestos e interpretaciones: Dicotomía de géneros y sexualidades como una línea irresoluta. XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2004). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En A. Liebermann y L. Miller. (Edit), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro.
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. Revista Tendencias Pedagógicas, 24, 199-214.
- Díez, E. (2018). Neoliberalismo educativo. Octaedro.
- Freire, P. (1996). El grito manso. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. El Roure.
- Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. Question, 1(23).

- González, B., Leite, A. E. y Rivas, J.I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín & M. T. Castilla (Coords), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp. 127-142). Octaedro.
- Judt, T. (2010). Algo va mal. Taurus.
- Mañas, M., Cortés, P., & Celada, B. M. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300–327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Menéndez, S.C., Pevida M. D. y Dopico, E. R. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En Díez y Rodríguez (Dirs), Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (pp. 326-334). Octaedro.
- Rivas, J. (2022). Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. *Horizónica 21. La utopía posible* (pp.42-55). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata.

Formación del profesorado y responsabilidad ciudadana

Anaía E. Leite Méndez¹

Pablo Fernández Torres

Piedad Calvo León

María Jesús Márquez García

J. Ignacio Rivas Flores

1. INTRODUCCIÓN

El artículo presenta distintas experiencias realizadas en el ámbito docente universitario en las asignaturas de “Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural” de la mención “Hacia una Escuela Inclusiva” del tercer curso del grado de Educación Primaria y en la asignatura Procesos y Contextos Educativos del Máster de Educación Secundaria. En las mismas comienzan a cuestionar-se cuestiones como: roles de poder, modelos organizativos, conocimiento vs contenido, machismos, situaciones de opresión, de exclusión, de resistencia, etc. Para ello se crean contextos de aprendizaje colectivo a través de estrategias diversas como es el caso de las tertulias sobre textos de la Pedagogía Crítica, mayoritariamente de Paulo Freire. Otros textos que abordan el feminismo desde una perspectiva crítica e interseccional, tomando como principal referencia a bell hooks, pero también intentamos situar la lucha contrahegemónica fuera del tablero occidental, desde una perspectiva decolonial, especialmente de Catherine E. Walsh o Fals Borda.

Las experiencias se inician con narrativas de las historias escolares del alumnado en un proceso emergente en la que se alternan clases en la facultad con aprendizaje-servicio y la participación en redes de colaboración Universidad escuela. Desde esta perspectiva la teoría y la experiencia práctica se perciben como un todo indivisible. Continuamos este viaje creando aprendizaje dialógico en asambleas, cuestionando y construyendo identidades docentes, para terminar, de nuevo, con una vuelta a la narrativa como espacio de reflexión, donde el alumnado comparte su proceso de aprendizaje, a través de un relato de autoevaluación. Durante este proceso se crean espacios de confianza que impulsan debates e interacciones que generan conocimiento colectivo y transformaciones personales con relación a temas como inclusión, diversidad sociocultural, feminismos, discriminación, etc., los cuales, en la primera fase,

¹ Universidad de Málaga. Grupo de Investigación Procie (Hum619)

emergían de forma tácita, con tabúes o miedos a ir en contra del discurso hegemónico. En estos espacios de confianza se abordan bajo un compromiso ético basado en la crítica constructiva y en una responsabilidad ciudadana activa, que debe representar la figura docente. Este proceso no está exento de dificultades como las reticencias por parte del alumnado debido principalmente a las experiencias de educación bancaria vividas en sus trayectorias escolares de modelos cerrados, jerárquicos y con ausencia en muchos casos de diálogo y construcciones colectivas de conocimiento.

CONTEXTO Y TEXTO DE LA EXPERIENCIA

La formación del profesorado es un tema que siempre está en cuestión fundamentalmente, en primer lugar, por su relevancia social, ética y política para formar un profesorado crítico, comprometido y responsable. En segundo lugar por los discursos y praxis que prescriben tipologías de formación conforme a marcos ideológicos que no escapan al marco neoliberal, patriarcal y mercantilista de la educación. Esto genera indefensión e inmovilismo para pensar otros caminos que rompan con lo establecido, con las jerarquías académicas y los procesos de conocimiento centrados en el profesorado. Por último, pero no menos importante, las tradiciones académicas se imbrican o se visibilizan en las trayectorias escolares del alumnado y operan como obstáculos epistemológicos para abrirse y reconocer otras “formas de hacer docencia”. Formas más colaborativas, dialógicas y que partan de las propias experiencias educativas como hilo permanente de los procesos formativos. La formación así entendida puede promover el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas sociales o con los cambios sociales. Como nos plantea bell hooks (2022) “la pedagogía del compromiso nos hace mejores aprendices, porque nos pide que acojamos y exploremos juntos la práctica del saber, que veamos la inteligencia como un recurso que puede fortalecer el bien común” (53).

Este camino lo llevamos transitando hace años, ayudados por convocatorias de la Facultad de proyectos de coordinación docente. La experiencia se va enriqueciendo en el trabajo del equipo docente, la retroalimentación del alumnado desde sus producciones, autoevaluaciones y nuevas propuestas para seguir pensando y revisando, así como el diálogo con los distintos centros educativos con los que colaboramos acerca del sentido de la formación docente. Se genera así una transferencia social necesaria entre la universidad y la comunidad que está dentro de su zona de impacto más cercana (Llomovatte et al. 2017), ya que en estos diálogos surgen problemáticas y necesidades de los centros educativos que son abordadas de manera horizontal y cooperativa a través del aprendizaje-servicio que venimos realizando.

1.1. Narrativas del alumnado como ejes transversales en la formación .

El relato del alumnado constituye la piedra angular del proyecto de formación. La experiencia vivida como alumnado es el prisma que va filtrando lo que se vive, se lee, se analiza, se mira, se piensa y es necesario contar, revisar, redimensionar y analizar para comprender la escuela vivida y los modelos de relación, enseñanza, aprendizaje y profesorado aprendidos y reconocidos como válidos y legítimos (Rivas Flores, et al., 2020). Estos modelos, además,

encarnan valores y modos de mirar el mundo, las personas y la humanidad en general. Como dice Serres (2014). "una vez más, el orden de las razones, todavía útil, ciertamente, pero a veces obsoleto, deja paso a una nueva razón, que acoge lo concreto singular, naturalmente laberíntico (...) acoge el relato" (70).

Las narrativas se van creando y desarrollando de distintas maneras, pero siempre a través de un diálogo constante entre las narrativas personales y las colectivas. Como ya hemos presentado en distintas producciones (Rivas, et al., 2014; Leite, et al., 2017, 2020), partimos de las narrativas de historia escolar de manera individual para que nos acompañe durante todo el proceso nuestra propia historia. Después se forman grupos reducidos en los que el alumnado comparte sus narrativas, creándose así un primer debate e intercambio de experiencias y aprendizajes entre iguales. A través de una tematización y categorización, cada grupo reducido genera un relato que es compartido con toda la clase en un formato de expresión libre, como forma de respetar la soberanía expresiva del alumnado (Leite et al. 2023). Los relatos compartidos en grupo grande van generando aprendizajes, pero también van humanizando el proceso generándose conexiones personales marcadas por la empatía y la comprensión entre el individuo y el grupo. De manera simultánea comparten en foros relatos sobre las experiencias en los centros en los que cursan parte de las asignaturas, o bien continúan los debates generados en clase. Los diarios de la asignatura es otra estrategia de reflexión, expresión, desahogo, aprendizaje, pero también de recogida de información y análisis durante el desarrollo de las asignaturas. Finalizando con el relato de autoevaluación, todo este proceso produce una espiral de reflexión y re-construcción, que incide en otro modo de participación ciudadana y educativa.

1.2. Colaboración en centros educativos

El proceso de colaboración con los centros educativos es otro pilar fundamental de la formación. Se rompe con el paradigma técnico (de la teoría a la práctica) planteando la colaboración con los centros educativos como parte esencial de la formación del alumnado. La posibilidad de "estar" en un centro, compartir, observar, tomar decisiones, hacer propuestas y participar en la vida de las escuelas cambia al alumnado de reproductor en productor. El alumnado es co-responsable de su proceso formativo. En esta co-responsabilidad se abre una posibilidad de pensarse de otra forma y de pensar su tarea desde un marco de responsabilidad ciudadana. Como el propio alumnado lo manifiesta:

El haber podido estar en un centro que trabaja por Comunidad de Aprendizaje, para mí ha sido el choque de realidad más fuerte que me he dado con respecto a la tradicional enseñanza que hay en los colegios. Cuando acabé las primeras prácticas, salí muy contenta del centro en el que había estado, pues aprendí mucho. Pero, ahora que he acabado este voluntariado, he podido ver la de carencias que tenía el centro de mis primeras prácticas y la de ventajas que tiene trabajar por Comunidad de Aprendizaje. La ilusión de los niños y niñas por ir al colegio, por aprender, por equivocarse, trabajar en equipo, ayudarse... Esto no lo viví ni de lejos en el otro centro. Pero como no había vivido nunca una experiencia diferente a la de una enseñanza tradicional, vivía ciega en mis pensamientos. (Estudiante del Grado de Primaria)

1.3. Tensiones de modelos formativos.

A continuación dialogamos con nuestro alumnado como punto de partida para reflexionar sobre las distintas realidades que emergen en las aulas y las dificultades presentes en un sistema que relega al alumnado al papel de mero receptor. Nos preguntamos: ¿Para qué formamos?, ¿cuál es el sentido? ¿Qué se percibe desde dentro y desde fuera?, ¿cómo resuenan, bloquean o abren posibilidades las experiencias que se promueven y generan dentro y fuera del aula?.

A menudo escuchamos que cursar el Máster de profesorado no sirve para nada y que estamos inmersos en tareas inútiles. No voy a negar que hay muchísimas cosas que no comprendo, pero cuando observo a mis compañeros y me observo a mí misma me doy cuenta de que estamos anquilosados en la inacción. Si tan defraudados estamos, por qué prácticamente nadie se ha puesto a investigar al respecto y ha comentado posibles soluciones, sobre todo en una asignatura como esta en la que se nos ha brindado el espacio pertinente para ello. Nos encanta predicar la necesidad de inculcar y desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado cuando ni siquiera somos capaces de tomar decisiones por nosotros mismos ni de determinar de qué requisitos formativos carecemos. La capacidad de autocrítica es prácticamente inexistente. (Estudiante del MAES)

Esta afirmación “el MAES no sirve para nada” es vox populi. Fernandez Navas (2022) plantea la importancia de reconstruir los significados sobre educación ya que se está legitimando la idea de que estudiar educación no vale para nada y el propio máster contribuye a esas experiencias de reproducción del sistema educativo tan presentes y criticadas. Si bien hay compañeros y compañeras que intentan romper estas dinámicas en sus aulas, deberíamos ir más allá, rompiendo con la individualidad y planteando comunidades docentes que de manera cooperativa nos permitan responder a los retos actuales del sistema educativo.

La primera cuestión que voy a tratar es sobre la asamblea. Antes de empezar la asignatura desconocía por completo esta estrategia y en la primera clase pensé que simplemente se trataba de una disposición para presentarnos. Conforme las clases fueron avanzando aprendí que esa disposición tenía un por qué y que formaba parte de una estrategia estudiada por muchos pedagogos que han demostrado su eficacia. En clase he aprendido que la asamblea es una estrategia donde se pone al mismo nivel a todas las personas y donde se valora y se respeta todas las ideas que cada uno aporta. El conocimiento se crea entre todos. No es necesario que haya un profesor todo el rato hablando ya que los alumnos también podemos aportar ideas y reflexiones que nos sirven para crear conocimiento (estudiante MAES)

Entendemos el diálogo como base del conocimiento. Nuestro alumnado, en cambio, no ha tenido experiencias democráticas en las aulas por lo que supone una ruptura que provoca incomodidad al alumnado. bell hook nos invitaba a reflexionar como la construcción del pensamiento crítico pone encima de la mesa que el alumnado tiene miedo de pensar ya que en sus experiencias educativas han ido aprendiendo que su palabra no tiene valor y que la sabiduría pertenece al profesorado.

La segunda cuestión donde me gustaría detenerme se trata del relato de vivencias. Por un lado, la actividad del cómic y por otro el propio relato. La actividad del cómic me ha servido para ser consciente de la variedad de realidades que existen en una clase. Los compañeros comentaron vivencias relacionadas con muchas cuestiones entre las que destacaron las más tristes, aunque también hubo recuerdos buenos, quizás por que lo que más marca a una persona son las malas experiencias. Respecto al relato de mis vivencias destaque el análisis que hice que me sirvió para ver qué puntos marcaron para bien o para mal mi trayectoria por el instituto y por esa etapa de la vida. Como conclusión a esto creo que es muy importante como futura docente ser consciente de que cada alumno tiene un contexto diferente y eso requiere intentar adaptarse a las distintas necesidades de cada uno.(Estudiante del MAES)

-Aprendizaje individual o aprendizaje colectivo

Recuerdo un día en clase en el que hice un comentario y debatimos sobre él, y después de escuchar las respuestas mi pensamiento cambió radicalmente, esto es debido a que al realizar el comentario, era una idea superficial de un tema ya que no tenía conocimiento sobre el y al escuchar el debate, logre más información y de esta manera cambiar mi opinión. Esto considero que es un aprendizaje muy importante que he logrado gracias a esta signatura, ya que, me ha enseñado que encerrarse en una sola idea no es lo adecuado y que debatir y comentar las cosas te permite tener más conocimientos sobre un tema y lograr comprender el por qué de los pensamientos de los demás (Estudiante del Grado de Primaria)

-la teoría y la práctica como algo que una y otra vez se repite (y si dejamos de hablar de teoría y práctica)

Una asignatura en la que aquella primera idea (terror ante la clase abierta en la que ser partícipe) que tanto pavor me producía concluyó por convertirse en una posibilidad, una oportunidad y toda una suerte. Creo que la que ha tomado impulso he sido yo (y no me quito mérito de ello), pero me gustaría dar las gracias, por ayudar a crear un ambiente y contexto que sin duda ha favorecido y ayudado a mi progreso. Porque al fin y al cabo es esta precisamente la esencia de la educación ¿no? Qué mejor que predicar con el ejemplo, lo que hemos creado en esta clase es lo que el día de mañana me gustaría crear en mi aula, forjar una relación cercana, crear un ambiente en el que todos los discentes puedan formar parte, intervenir, preguntar, opinar, cuestionar en voz alta y compartir en grupo (Estudiante del Grado de Primaria)

AVANCES Y RETROCESOS O ALGO ASÍ COMO CONCLUSIONES

A través de estas líneas hemos intentado mostrar otra forma de entender la formación del profesorado que cuestiona los ejes del poder para avanzar un modelo democrático de ciudadanía a través de la participación, la cooperación y el aprendizaje horizontal. Por un lado, tiene lugar una ruptura con la jerarquía epistemológica que sitúa a los sujetos en un lugar asimétrico de dominación. El conocimiento se construye a partir de la interacción, la experiencia y la participación, por tanto es individual y colectivo. Generar espacios democráticos de aprendizaje es el mejor modo de formar ciudadanía responsable, que toma a su cargo su forma de estar y ser docente. El diálogo entre diferentes experiencias, también las externas, desde la crítica, el respeto, la complejidad y la horizontalidad es el camino para generar procesos de reconstrucción que avancen a un relato “otro” de mundo, que permita su transformación.

Por otro lado, esta misma asimetría tiene lugar en los sistemas de relaciones que se generan. En este caso, la experiencia que proponemos supone horizontalizar la relación docente - alumnado al mismo tiempo que procuramos el vínculo con los centros de referencia con los que colaboran. Todo proceso educativo relevante tiene lugar a partir de la participación, el reconocimiento y la identificación, del alumnado como docentes en proceso. El paso del rol receptor al de participante, es fundamental en este proceso de construcción de la identidad docente y ciudadana. Esto supone su reconocimiento como sujeto de derechos, con conocimiento, cuerpo, sentimiento, ilusiones, etc. La identidad docente es consecuencia de esta forma de entenderse como alumnado y como docente.

Formar a nuestro alumnado desde la responsabilidad ciudadana supone, por tanto, la ruptura con las condiciones de la experiencia, en sus coordenadas básicas: espacialidad, temporalidad y sociabilidad. Las instituciones universitarias establecen condiciones para una ciudadanía pasiva y dependiente. Cambiar las condiciones supone dar protagonismo al alumnado y a su proceso de construcción desde el respeto a su soberanía como ciudadano, en sus diferentes dimensiones: social, epistemológica, expresiva, etc. Desde esta perspectiva es posible pensar en una formación docente “otra”, que ponga en juego otra sociedad, otra política, otro sujeto y otro conocimiento. El diálogo, la escucha y la acción son los ejes sobre los que construirla. Lo cual significa prácticas docentes y educativas transformadoras que afronten los problemas básicos a los que se enfrenta la humanidad y la educación en particular.

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

Agradecer a la Facultad de Ciencias de la Educación por el proyecto de coordinación de las enseñanzas en el que se enmarca esta comunicación.

REFERENCIAS

- bell hooks, (2022). Enseñar pensamiento crítico. Rayo verde.
- Fernandez Navas, M (10/11/2022).El máster de profesorado: la formación secundaria.El diario de Educación.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2022/11/10/el-master-de-profesorado-la-formacion-secundaria/>
- Leite, A.E.; Cortés, P. y Rivas, J.I. (2017). Narrativa y creatividad en la universidad. ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés; M.J. Márquez (eds.), *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pags. 151-164). Uma Editorial.
- Leite, A.E., Márquez, M.J., Calvo Lón, P. y Fernández-Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: el poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés., y B. Gonzálezd (Coors.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (p. 157-172). Octaedro..
- Leite, A. E., Rivas, J.I. y González, G. (15 de febrero de 2023). Soberanía expresiva para pensar el sentido de la escuela y la formación docente. *Blog Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)*. <https://reunid.eu/2023/02/15/soberania-expresiva-para-pensar-el-sentido-de-la-escuela-y-la-formacion-docente/>
- Llomovatte, S., Naidorf, J., Pereyra, K., & Sturniolo, S. (2017). *La universidad cotidiana: modelos y experiencias de transferencia social* (Vol. 1). Eudeba.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivas, J.I., Leite, A.E. y Cortés, P. (2014). Formación de profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis*, 18(2), 12-23.

Serres, M.(2014) *Pulgarcita*. Gedisa.

Competencias docentes para la innovación

Liliana Canquiz Rincón ¹

Olga Martínez Palmera ²

Alicia Inciarte Gonzalez ³

1. INNOVACIÓN COMO CAMBIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

En la actualidad, la sociedad se ha visto sometida a una serie de cambios vertiginosos, complejos a nivel científico, organizacional, tecnológico, sociocultural debido a los procesos globalizadores y el desarrollo del conocimiento. Estos cambios disruptivos presentes en las últimas décadas, ha generado que la misma sociedad realice exigencias a la educación, en función de asumir un liderazgo proactivo y propositivo ante estos escenarios. La innovación se convierte en parte de las exigencias que de manera urgente se le hace a la educación, considerada necesaria para lograr la modernización de la escuela que requiere adecuarse a los nuevos tiempos (UNESCO, 2016). Asimismo, se espera que la innovación sea flexible y que exista una capacidad de adaptación, donde se introduzcan nuevos modelos que pongan al día los sistemas de enseñanza e incorporen nuevos conocimientos y recursos disponibles; para ello, es necesario contar con la voluntad explícita de la actualización de los procesos que lleven a una mejora educativa (Constenla Núñez et al., 2022)

En tal sentido, se entiende la innovación como un cambio planificado, sistematizado a través del cual se generan conocimientos, productos y procesos que inciden en la mejora de la calidad educativa. Tiene un carácter transformador de la realidad, por lo que debe responder a las necesidades y exigencias del contexto educativo. La innovación implica introducir cambios justificados y su calidad dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de su justificación (Constenla Núñez et al., 2022). De igual forma, implica para los docentes una transformación en sus prácticas, creencias y valores, produciendo muchas veces inseguridades e impactos inesperados (Mayorga y Pascual, 2019). Requiere flexibilidad y capacidad de adaptación para introducir las mejoras en la gestión académica y pedagógica; por lo que es necesario contar con los actores claves de la innovación, como lo son los docentes para actualizar los procesos e introducir los cambios pertinentes, que a su vez conduzcan a la mejora educativa.

La innovación docente se fundamenta en ejes fundamentales como lo son: identificación de necesidades, conocimiento pertinente, pensamiento sistémico, emprendimiento, solución de problemas y gestión para el cambio. Estos ejes definen el necesario desarrollo de competencias en los docentes para el proceso de innovación, como son: registro de cambios surgidos desde la acción, reflexión e investigación desde y sobre la práctica docente, sistematización de las

experiencias, posicionamiento crítico ante el hecho educativo, gestión de procesos creativos, entre otros.

Desde esta concepción el docente es el actor fundamental para impulsar y liderar las acciones y procesos innovadores en la escuela, a favor de la calidad educativa. Aunque las políticas públicas o las innovaciones educativas estén concebidas de la mejor manera posible, ello de ninguna manera suplanta la capacidad ni la voluntad de los individuos encargados de llevarlas a la práctica (Elacqua et al., 2018).

No cabe duda de que, la profesión docente se constituye tal y como expresa Fullan (2012), en la piedra angular del sistema educativo, y de su rol depende la transformación de las escuelas y consecuentemente de la sociedad; por lo tanto, requieren de la formación como profesionales innovadores que lideren e impulsen los cambios significativos en el sistema, atendiendo las tendencias en la formación docente desde una mirada integradora e interdisciplinaria, consustanciada con el contexto.

Ahora bien, el profesional innovador debe cumplir con ciertas características para ser considerado de esa manera a criterio de Martín-Gordillo y Castro Martínez (2014). Ser innovador exige explorar oportunidades, generar ideas y soluciones para responder a los desafíos, tener habilidades relacionales y liderazgo para movilizar recursos, así como persuadir e influir a los miembros del equipo, para asumir riesgos y tomar decisiones. En tal sentido, cualquier profesional para ser considerado innovador a criterio de los autores anteriormente mencionados, debe poseer ciertas habilidades, capacidades y actitudes favorables para desarrollar procesos innovadores en sus aulas, como tener sólidos conocimientos técnicos, científicos, organizativos, ser creativos e imaginativos, capaces de conectar ideas, curiosos, observadores, con capacidad para resolver problemas, entusiastas, persistentes, seguros de sí mismos, con iniciativa, capacidad para trabajar en equipo de forma colaborativa, entre otras capacidades y a todo esto se le suma la capacidad de generar un clima que favorezca la comunicación y la participación, así como la habilidad para interpretar críticamente el currículo y desarrollarlo de forma flexible (Martín, 2011).

El docente como profesional innovador debe poseer estas habilidades, capacidades y actitudes integradas en competencias, como saberes complejos, desempeños integrales para la resolución de problemas que implican conocimientos, idoneidad y ética, buscando la realización personal del hombre y su trascendencia, la calidad de todos los procesos vividos, el desarrollo social y sostenible en equilibrio con el contexto a criterio de Casanova et al (2018).

La formación docente representa entonces, una preocupación permanente a nivel mundial y muy especialmente en Latinoamérica, por muchos investigadores, líderes; los estudios demuestran que aún se mantienen concepciones y enfoques tradicionales en los planes de formación que actualmente se ofrecen, sin la innovación como un eje articulador del hacer docente, falta de integración entre la teoría y la práctica, incorporación de las TIC en los planes de estudio, debilidad en los perfiles de ingreso de quienes aspiran a estudiar la profesión docente, entre otras situaciones que ameritan de nuestra atención. Bajo este contexto, esta investigación se propuso definir competencias para la innovación docente.

METODOLOGÍA

La investigación se basó en una revisión bibliográfica y consulta a expertos en el tema. Los resultados obtenidos permitieron definir las competencias docentes necesarias para la innovación, así como las estrategias e indicadores para evaluarlas (Casteñeda et al., 2018). Se estructuró en dos fases principales: una primera fase de revisión sistemática de literatura especializada y análisis de esta; y una segunda fase de consulta a expertos. Al respecto, García-Cabrero et al (2018), destacan la importancia de involucrar a expertos en la definición de competencias docentes, ya que su experiencia puede enriquecer y complementar los resultados de una revisión bibliográfica.

1.1. Fase 1: Revisión bibliográfica y análisis.

En esta fase se realizó una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos especializadas Scopus y Web of Science. Los criterios de inclusión se definieron como: Operadores booleanos u operadores lógicos para estrechar o ampliar la búsqueda en la base de datos, el utilizado en esta búsqueda fue y/and, Artículos publicados en los últimos 5 años (2019-2023), utilizando descriptores clave: innovación docente, competencias para la innovación docente, estrategias para el desarrollo de la innovación docente. Esta primera revisión sistemática, se extrajo una base de datos inicial de 65 artículos. Los artículos obtenidos fueron evaluados mediante una revisión crítica de su calidad metodológica y relevancia para el tema en cuestión, para lo cual, se construyó una matriz con la siguiente información: Año de publicación del artículo, alcance, Autores del trabajo, Título del trabajo o artículo /URL, Problema abordado con sus nudos explicativos y críticos, tesis central explícita o implícita, pregunta central o interrogante, objetivos o propósitos relacionados con su investigación descriptores, teorías de sustento y antecedentes citados, componente epistemológico y metodológico coincidentes o aportes, principales vacíos que abordan, problemas no resueltos en esta investigación, principales resultados relacionados con las categorías tratadas en la temática, principales conclusiones relacionadas con su objeto de estudio, y contribución al cuerpo de conocimiento.

Seguidamente, se procedió al metaanálisis de los 19 artículos resultantes mediante un análisis bibliométrico realizado con el software RSrtudio, por las categorías específicas: innovación docente, competencias para la innovación docente y estrategias para el desarrollo de la innovación docente, siguiendo lo planteado por Delfin Padrón y Pirela (2017), quien considera que el uso de herramientas de análisis bibliométrico como parte de la metodología de una revisión sistemática ha sido señalado como una práctica útil para identificar tendencias y patrones en la producción científica.

1.2. Fase 2: Consulta a expertos.

En esta fase se presentaron los resultados de la revisión bibliográfica a un grupo de expertos en competencias y formación docente. A través de un grupo focal, se revisaron críticamente los resultados obtenidos y se complementaron con la experiencia y conocimiento de los expertos.

Se definieron las áreas de desarrollo de competencias docentes y se identificaron estrategias e indicadores para evaluar la competencia docente para la innovación

ANÁLISIS DE REVISIÓN SISTEMÁTICA, ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS Y CONSULTA A EXPERTOS.

Se presentan una síntesis del análisis de la información, para ello, se trabaja con tablas que relacionan los hallazgos por categorías: innovación docente, competencias para la innovación docente y estrategias para el desarrollo de la innovación docente.

Tabla 1.

Resultado del análisis desde la integración de las categorías.

Autores	Aportes
Troncoso et al. (2022)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad
Pera et al. (2022); Figueras-Maz et al. (2021); Lozano Rodríguez et al. (2018); Ruiz-Cabezas et al. (2020); Heine et al. (2022); García-Ruiz et al. (2023); Cisneros-Barahona et al. (2023)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias digitales y multimedia ▪ Diversidad de abordajes tecnológicos.
Ruiz-Cabezas et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razonamiento crítico y la resolución de problemas
Belyaeva et al. (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoques y métodos pedagógicos que se basan en la argumentación, como la metodología sinérgica, que se centra en la cooperación y la interacción.
Qaisar et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos de toma de decisiones.
Shchur et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación e ideas, promoción del diálogo.
Bigych and Rusnak (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar a la estrategia de formación docente los recursos auténticos de medios como herramienta.
Figueras-Maz et al. (2021); Erofeeva and Sokolova (2018); Privalov et al. (2019); Ying-Yan et al. (2020); Teodoro et al. (2022); Vera-Sagredo et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora diversidad de estrategias. ▪ Uso de simuladores y ambientes de aplicación. ▪ Metodologías activas ▪ Investigación. ▪ Metodología prospectiva y emprendimiento. ▪ Procesos para la creatividad.
Yu and Jiang (2021).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de miradas interdisciplinarias.

Fuente: Bases de datos Scopus y WOS

La revisión sistemática en el tema objeto de estudio, destacó características y áreas de las que se derivan competencias para los docentes en cuanto a su rol de innovador; las mismas fueron identificadas, definidas y consultadas con expertos. Una vez sistematizadas quedaron enunciadas así: creatividad, análisis y reflexión sobre la práctica, investigación, evaluación de oportunidades; visión prospectiva, emprendimiento, interdisciplinariedad, flexibilidad, adaptabilidad, sistematización de información, apertura a la interculturalidad, comunicación, diálogo, toma de decisiones, argumentación, trabajo colaborativo, resolución de problemas y el manejo de las tecnologías.

Se observó convergencia entre los autores citados en términos de la importancia de la innovación docente, el desarrollo de competencias y la utilización de estrategias y recursos tecnológicos. Estos enfoques destacan la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad del conocimiento y preparar a los estudiantes para interactuar en contextos reales y diversos. Estas investigaciones contribuyen a promover la innovación docente y mejorar la educación.

Los autores consultados están a favor de desarrollar competencias docentes para la innovación educativa y reconocen su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin

embargo, algunos expresan preocupaciones sobre los desafíos y resistencias asociados con la implementación de la innovación en entornos educativos tradicionales.

En resumen, promover la innovación docente, desarrollar competencias para la innovación en los docentes y brindarles el apoyo necesario son considerados aspectos fundamentales para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La colaboración y la reflexión continua también desempeñan un papel crucial en la implementación exitosa de estrategias innovadoras en el aula.

CONCLUSIONES.

Las innovaciones representan un factor fundamental para la mejora de la calidad educativa; sin embargo, el desarrollo de esta está asociada a múltiples factores, limitaciones, dificultades a las que hay que atender. El docente es una pieza clave en la gestión de los cambios educativos, por lo que necesitan formación, acompañamiento, condiciones y recursos para emprender las innovaciones en el aula.

Las competencias que se develaron como parte del desarrollo del rol de innovador del docente son: creatividad, análisis y reflexión sobre la práctica, investigación, evaluación de oportunidades; visión prospectiva, emprendimiento, interdisciplinariedad, flexibilidad, adaptabilidad, sistematización de información, apertura a la interculturalidad, comunicación, diálogo, toma de decisiones, argumentación, trabajo colaborativo, resolución de problemas y el manejo de la tecnología.

Es necesario que la escuela en general desarrolle la cultura de la innovación, que no sean iniciativas aisladas, sino equipos de docentes y directivos reflexionando, construyendo, proponiendo, ideando estrategias innovadoras como parte de la gestión pedagógica. De esa manera, se logrará que las competencias innovadoras sean parte de la formación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bigych, O., and Rusnak, D. (2019). Authentic Media-Resources as a Tool for Development of Prospective French Language Teacher's Intercultural Communicative Competency. *ITLT*, 70(2), 165-179. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2440>
- Belyaeva, I., Samorodova, E., Voron, O. and Zakirova, E. (2019). Analysis of Innovative Methods' Effectiveness in Teaching Foreign Languages for Special Purposes Used for the Formation of Future Specialists' Professional Competencies. *Education Sciences*, 9(3), 171. <https://doi.org/10.3390/educsci9030171>
- Casanova, I.; Canquiz, L., Paredes, Í. y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 24(4), 114-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059581009>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(6). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>

- Cisneros-Barahona, A.; Marqués Molías, L.; Samaniego Erazo, G.; Uvidia-Fassler, M.; de la Cruz-Fernández, G.; Castro-Ortiz, W. (2022, October 12-14). Teaching Digital Competence in Higher Education. A Comprehensive Scientific Mapping Analysis with R-studio. In K. Abad and S. Berrezueta (Eds.). *Doctoral Symposium on Information and Communication Technologies* (pp. 14–31). Manta, Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/364796115_Teaching_Digital_Competence_in_Higher_Education_A_Comprehensive_Scientific_Mapping_Analysis_with_Rstudio
- Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. y Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>
- De Juana-Espinosa, S., Brotons, M., Sabater, V., Stankevičiūtė, Ž. (2023). An analysis of best practices to enhance higher education teaching staff digital and multimedia skills. *Journal Human Systems Management*, 42(2), 193-2017. <http://dx.doi.org/10.3233/HSM-220060>
- Delfín Padrón, M. y Pirela, G. (2017). Herramienta de software para el análisis bibliométrico y de redes de producción científica. *Revista CODICES*, 13(1), 109-125. <https://cnb.gov.co/ojs/index.php/codices/article/view/65/26>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso M., Montalva, V. y Paredes, D. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. BID. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>
- Erofeeva, E. and Sokolova, O. (2018). The Flipped Classroom in Foreign Language Teaching: Didactic Principles and Analysis of Experience. *Philological Class*, 4(54), 855-861. <https://doi.org/10.26710/fk18-04-10>
- Figueras-Maz, M., Grandio-Pérez, M. and Mateus, J. (2021). Students' perceptions on social media teaching tools in higher education settings. *Communication & Society*, 34(1), 15-28. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.15-28>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. (2ª ed.). Editorial Octaedro.
- García-Cabrero, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohenour, E., Cordero-Arroyo, G., Espinoza-Díaz, Y. y García-Vigil, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M. y Ramírez-Montoya, M. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Heine, S., Krepf, M. y König, J. (2022). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions—a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 3711-3738. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11321-z>
- Lozano Rodríguez, A., Zárate Ortiz, J. F. y Llaven Aguilar, M. (2018). Uso de Recursos Educativos en Línea en el nivel medio superior: Desarrollo de competencias didácticas del

- docente. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 114-135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082018000100114&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Martín, M. (2011). ¿Tarimas 2.0? Reflexiones y propuestas para una nueva profesionalidad docente. En J. Peirats Chacón, A. San Martín Alonso. (Coords.). *Tecnologías Educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales* (pp. 130-145). Editorial Pearson Educación.
- Martín-Gordillo, M y Castro Martínez, E. (2014, del 12 al 14 de noviembre). Educar para innovar, innovar para educar [Congreso]. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina. <http://hdl.handle.net/10261/132487>
- Mayorga, R. y Pascual, J. (2019). Innovación educativa y producción de identidades: el caso del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945194287>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Innovación educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005.locale=es>
- Pera, B., Hajdukiewicz, A. and Hodak, D. (2022). Digital competencies among higher education professors and high-school teachers: Does teaching experience matter?. *Business Systems Research*, 13(2), 72-95. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0016>
- Privalov, A., Bogatyreva Yu. I. and Romanov, V. (2019). Engineering Centre as Innovative Component of Professional Training of Future IT Specialists. *Eurasia The Education and Science Journal.*, 21(7), 90-112. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-90-112>
- Qaisar, R., Lajane, H., Lamiri, A., Bouzoubaa, H., Abidi, O. and Khyati, A. (2020). The Perceived Usefulness of Digital Simulators in the Acquisition of Professional Competencies by Undergraduate Nursing Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(22), 258-266. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i22.17023>
- Ruiz-Cabezas, A., Medina Dominguez, M., Pérez Navio, E., and Medina Rivilla, A. (2020). University teachers' training: the Digital Competence. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Shchur, N., Roman, V., Muzyka, T., Popoilyk, Y., and Yurchak, H. (2020). The formation of student's foreign language communicative competence as a component of social culture within the context of educational and scientific globalization. *International Journal of Education and Information Technologies*, 16(13), 121-127. <https://doi.org/10.46300/9109.2022.16.13>
- Teodoro, J., Bernadó, E., Bratzke, F., Zehrer, A. and Van Bockhaven, W. (2022). Online Support for Education in Entrepreneurial and Intrapreneurial Competences: A Proposal for an Assessment Tool and Support for Tailor-Made Training. *Education Sciences*, 12(11), 805. <https://doi.org/10.3390/educsci12110805>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. y Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação E Pesquisa*, 48(continuo), e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562%20>

- Vera-Sagredo, A.; Constenla-Núñez, J.; Jara-Coatt, P.; Lassalle-Cordero, A. (2020). Emprendimiento e innovación en educación técnico profesional: percepción desde los docentes y directivos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 85-108. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8605>
- Ying-Yan, S., Huann-Shyang, L., Fou-Lai, L. and Zuway-R., H. (2020). Exploring the Effectiveness of a Scientific Inquiry Creative Workshop in Promoting Senior and Vocational High School Students' Scientific Inquiry Self-efficacy. *Journal of Educational Science Research*, 67(4), 177-219. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67\(4\).0006](https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67(4).0006)
- Yu, W. and Jiang, T. (2021). Research on the Direction of Innovation and Entrepreneurship Education Reform Within the Digital Media Art Design Major in the Digital Economy. *Frontiers in Psychology*, 12, 625207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719754>

Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro

Gabriela Croda Borges
Paula Rodríguez González
Luz Berenice Silva Ramírez
Marisol Sánchez Sánchez

1. NECESIDADES FORMATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

La complejidad socioeducativa en la que están inmersos los procesos de formación de los profesionales del área educativa, plantea a la educación la necesidad de aportar los caminos necesarios para atender las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que se presentan desde el dinámico contexto del mundo actual para la educación de futuro.

La Agenda 2030 de la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU), entre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) establece: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015) como uno de los objetivos prioritarios, mismo que en Iberoamérica se reconoce como uno de los ejes sustantivos para ser considerado en los procesos de formación.

En este marco, la educación del futuro y, particularmente, en la formación de profesionales de la educación, se requiere enseñar y aprender para un mundo en constante cambio, se busca, entre otros fines: potenciar el conocimiento y el aprendizaje como los mayores recursos renovables, el cuidado de la salud física y mental y aportar al desarrollo sostenible, como forma de atender a las principales problemáticas socioformativas de los tiempos actuales en el contexto de la educación, que plantean la necesidad de desarrollar las habilidades para resolver problemas y enfrentar los desafíos del futuro.

Favorecer el aprendizaje integrado, es una forma de aprender para el mundo cambiante “permite a los estudiantes ver los contenidos en contextos multidisciplinares; utilizan el contenido aprendido en un área y lo aplican en otra,..., el aprendizaje no se genera en una forma descontextualizada o fragmentada, sino que ocurre de una manera holística, (OEI-UNESCO, 2017 p.106)

Lo anterior, implica reimaginar la formación y el desarrollo profesional docente, para que desde los procesos educativos se cuente con docentes motivados que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida, la calidad y pertinencia de los contenidos, la personalización del aprendizaje,

el aprendizaje práctico y gestionado por el estudiante, la evaluación significativa, las habilidades blandas y para el empoderamiento, el uso pedagógico de la tecnología, digitalización e inteligencia artificial, el cuidado del bienestar, así como la cercanía y sana convivencia entre los actores del proceso educativo.

En este marco, se requiere que las escuelas sean sitios protegidos dado que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y tienen que repensarse en comunidad para promover la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles (UNESCO, 2022 p.108).

FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

En el contexto educativo es imperativo que la formación docente, como proceso de desarrollo profesional, contribuya a la mejora de las prácticas educativas e incida en la equidad, calidad e inclusión, así como, en el aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que contribuya al logro del objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (UNESCO, 2015)

Desde la perspectiva teórica de la sociología de las profesiones se considera que la formación docente es un componente imprescindible para el desarrollo profesional, que hace posible que el docente reflexione sobre su práctica para tomar decisiones de mejora.

Asimismo, en los procesos de innovación educativa, se parte de la considerar al docente como actor fundamental en cualquier proceso de cambio e innovación educativa, ya que son los docentes, quienes desarrollan las prácticas mediante las cuales se concretan las innovaciones educativas.

Para que el desarrollo profesional docente se concrete resulta imprescindible contar con: Condiciones laborales adecuadas, formación de calidad, así como procesos de gestión y evaluación para fortalecer la práctica docente, de manera que se favorezca el aprendizaje autogestionado, en colaboración, reflexivo y continuo de los docentes.

Los procesos a través de los cuales se promueve el desarrollo profesional docente integran programas y apoyos que proporcionan en condiciones de equidad, las oportunidades de realizar estudios de alta calidad, reconocimiento a las competencias, mejoramiento del perfil docente y consolidación de grupos académicos y de investigación que contribuyan al desarrollo de capacidades de investigación y docencia, así como, al desarrollo e innovación educativa.

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Para la educación del futuro, es fundamental que los espacios para la formación docente y el desarrollo profesional ofrezcan un entorno donde la innovación educativa pueda florecer, en donde las instituciones educativas incorporen la innovación en sus procesos y prácticas educativas, den seguimiento al aprendizaje, las condiciones en las que se logra y sus

determinantes, recopilen e intercambien información sobre las buenas prácticas, proporcionen recursos para promover la colaboración entre los actores educativos, para potenciar, emprender y aumentar las buenas ideas en los procesos de formación.

Para favorecer lo anterior, se requiere la motivación en el docente, como facilitador endógeno para los procesos de innovación educativa, que moviliza para incorporar nuevas herramientas y metodologías activas para desarrollar sus cursos con mayor apertura y entusiasmo. La motivación docente representa un factor deontológico que compromete al docente con los estudiantes y su aprendizaje, promueve su actualización y conocimiento profundo de las asignaturas que imparten para saber cómo enseñarlas, como responsable de la gestión y el seguimiento del aprendizaje, que dispongan de momentos para pensar y revisar sus prácticas docentes e intercambiar ideas con sus pares en las comunidades profesionales de aprendizaje.

El aprendizaje en red en el ámbito del desarrollo profesional de los académicos aunado a las nuevas modalidades que se generan a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, proponen transformaciones a los procesos académicos que van desde plantear reformas en la manera de entender el desarrollo profesional de los docentes, hasta la incorporación de procesos académicos colaborativos innovadores a través del uso de plataformas que favorezcan la visión y liderazgo compartidos, aprendizaje colectivo, trabajo colaborativo, comunicación efectiva y clima de inclusión (Croda y Tamayo, 2017)

Entre los principales desafíos para la formación docente y el desarrollo profesional, se cuentan la necesidad de formar para la innovación pedagógica en diversas aristas, entre las que se abordan, sin agotar las que existen: el acompañamiento y personalización del aprendizaje, liderazgo pedagógico virtual y las competencias digitales, mediante procesos reflexivos, colaborativos y dialógicos a través de comunidades profesionales de aprendizaje.

Para atender dichos desafíos e concordancia con Reimers y Operti (2021, p. 13), “serán fundamentales tres recursos para sostener estos esfuerzos: 1) compromiso social con la transformación educativa, así como el apoyo institucional y los recursos financieros para respaldarlos; 2) liderazgo colectivo; y 3) innovación educativa”

Los desafíos antes referidos, ponen en el centro al profesor, puesto que resaltan la complejidad de su rol en los procesos de innovación educativa y, en particular, en los procesos de acompañamiento y personalización del aprendizaje en donde se reconoce la labor docente como una auténtica práctica pedagógica que favorece los aprendizajes del futuro y contribuye a la mejora de la calidad, equidad e inclusión.

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

La formación docente y el desarrollo profesional requieren de una perspectiva que asuma los procesos formativos, educativos y pedagógicos, junto con los recursos personales y las interrelaciones de los docentes. En respuesta, se requiere de una comunidad de aprendizaje “constituida por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo” (Molina, 2005, p.13.).

Dicha comunidad de aprendizaje debe ser entendida como una estrategia de colaboración y diálogo entre pares académicos para la generación de acciones pertinentes que contribuyan a la educación del futuro, que permita promover el trabajo colaborativo entre docentes, para enriquecer las experiencias innovadoras exitosas y fomentar una cultura de colaboración.

Para favorecer lo anterior, la actitud para enfrentarse al cambio, constituye un atributo que le permite al docente estar siempre dispuesto a escuchar, renovar la práctica, y comprender las realidades de sus estudiantes. Asimismo, un compromiso docente, que resalta su motivación y entusiasmo para acompañar al estudiante en su trayecto formativo y sobretodo en el desarrollo de sus habilidades blandas, entendidas como “aquellas que permiten interactuar con otros de manera efectiva y afectiva como resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formar el ser, de acercamiento a los demás, entre otras” (Vidal, 2008, p.8); donde las características, atributos y valores que posee un profesor contribuyen en el desarrollo de estas habilidades tan necesarias en los estudiantes y en los aprendizajes para la vida.

También, necesita habilidades para planificar los procesos educativos, autogestión, un manejo de metodologías flexibles, automotivación, comunicación eficaz y oportuna, empatía, liderazgo, trabajo en equipo, autogestión, resiliencia, formación docente, creatividad, dominios teóricos- metodológicos, experiencia, manejo de tecnologías, entre otros; competencias que amplían el rol docente ante los desafíos para la educación del futuro.

En este sentido, el desafío versa en generar estos espacios de reflexión que aporten ideas de innovación e inclusión hacia la transformación de la Educación con perspectiva global. Esto significa, fortalecer la práctica docente con las ideas y la colaboración de quienes las conforman, y es factible si los maestros experimentan lo que significa participar en una comunidad, basada en el cuestionamiento y el diálogo y donde como principio fundamental sea “Apoyar la autonomía, el desarrollo y la colaboración de los docentes como una importante expresión de la solidaridad pública para los futuros de la educación” (UNESCO, 2022 p.94).

La noción de comunidad profesional de aprendizaje implica de acuerdo con Cabezas, et al. (2021) seis dimensiones fundamentales: colaboración, metas claras y compartidas, foco en aprendizajes, cultura o clima escolar, práctica desprivatizada y diálogo reflexivo. Adicionalmente, también destacan la coherencia, la sostenibilidad, la existencia de condiciones de apoyo y el liderazgo distribuido acompañado de procesos horizontales y democráticos (Hargreaves, 2019).

En el marco de las comunidades profesionales de aprendizaje, los docentes cuentan con espacios y momentos para clarificar lo que ya saben, hacer distinciones más precisas y mejores, ser más sensibles en el reconocimiento de las diferentes necesidades educativas, que se viven en contextos educativos, ser más hábiles para distinguir entre buenas y malas decisiones, más capaces para pensar consistente y comprensivamente, estar más preparados para alcanzar las propias metas - en conjunto con los demás-, más hábiles para plantear soluciones, y aser más objetivos en sus cuestionamientos, en su prácticas y en sus procesos educativos, pues se requiere “responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo” (Elboj y Oliver, 2003, p.95).

Ciertamente, conformar una comunidad de aprendizaje, implica a los docentes un compromiso mutuo, solidaridad y empatía, trabajo compartido, pensar críticamente, de manera abierta, pero rigurosa; construyendo con las ideas de los otros, conforme viven la comunidad.

Desde esta mirada, los desafíos están orientados a promover la inclusión, a convertir las aulas universitarias en espacios de diálogo permanente, a entender y aceptar otros puntos de vista y que los tomen en cuenta para la construcción de una nueva visión del mundo, y sobre todo estar dispuesto a aprender. El reto es vivir y participar constantemente en la comunidad, estar preparado al cambio, para después transformar la práctica y contribuir así, a que los estudiantes sean mejores seres humanos.

En el ámbito del desarrollo profesional, se identifica en específico a las comunidades profesionales de aprendizaje entendidas como equipos de docentes comprometidos que se reúnen regularmente a colaborar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los estudiantes (Cabezas, et al., 2021)

Es en este marco, que, a través del diálogo permanente, se construye una verdadera cultura inclusiva, equitativa y de aprendizaje a lo largo de la vida, ya que “permite que las personas tomen medidas directas y prácticas para afrontar los desafíos que se les presenten en un mundo que cambia con rapidez y está cada vez más globalizado (UNESCO, 2022, p.1)

Para el funcionamiento efectivo de la comunidad profesional de aprendizaje y logro de los propósitos para los que se conformó, es decir, un aprendizaje colectivo de sus miembros y la mejora de la calidad educativa requiere atravesar un proceso conformado por una serie de etapas: Identificar y definir las necesidades de aprendizaje, especificar las prioridades de mejora a partir de los datos, seleccionar prácticas o programas específicos, establecer las necesidades de formación, definir la formación profesional, implementar las innovaciones, evaluar el proceso de implementación y establecer nuevas necesidades de mejora (Croda y Tamayo, 2012)

CONCLUSIONES

Reimaginar la formación del profesorado para la educación del futuro, implica el desarrollo de procesos de formación del profesorado que impulsen su desarrollo profesional, desde nuevas miradas, que permitan el aprendizaje autogestionado, en colaboración, reflexivo y continuo de los docentes como son las comunidades profesionales de aprendizaje.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen un marco de actuación propicio para el reconocimiento de las buenas prácticas, el mejoramiento del perfil del docente y la consolidación de grupos académicos que permitan desarrollar competencias investigativas para la reflexión y la innovación de la docencia ante los nuevos e inciertos escenarios que la educación del futuro plantea.

Ante los desafíos para la educación del futuro se considera necesario el replanteamiento de categorías tales como: aprendizaje a lo largo de la vida, calidad y pertinencia de los contenidos, personalización del aprendizaje, aprendizaje práctico y gestionado por el estudiante, evaluación significativa, habilidades blandas y para el empoderamiento, tecnología, digitalización e inteligencia artificial, cuidado del bienestar, acompañamiento, resiliencia docente con la finalidad

de construir prácticas educativas más equitativas y transformadoras para el crecimiento y desarrollo del ser humano que permitan el acompañamiento de los estudiantes.

Lo anterior, a partir de reconocer los desafíos de la formación docente desde la narrativa de los docentes, como actores educativos clave para la educación del futuro, identificar los rasgos de un perfil docente contextualizado y pertinente ante las actuales necesidades de formación, así como, aportar a la construcción de una visión compartida desde el contexto de la institución educativa en la que se realizó el estudio, desde donde se reconozca que la educación del futuro requiere de procesos de formación de profesores que reconozcan la diversidad, su capacidad de generación de conocimiento pedagógico y la necesaria vinculación de la formación a los procesos de innovación educativa en los dinámicos escenarios educativos.

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

Esta contribución, es producto de la actividad del grupo de investigación que desarrolla el proyecto: Resignificación de los procesos de formación universitaria en el contexto Pospandemia, aprobado en 2021 para recibir apoyo en su financiamiento por la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

REFERENCIAS

- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckett, M. y Peria, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. doi:10.4067/S0718-07052021000300141
- Croda, G. & Tamayo, N. (2017). Diseño Curricular Basado en Comunidades Profesionales de Aprendizaje como Estrategia Metodológica. Análisis de una experiencia. *Congreso Nacional de investigación educativa*. 1-11
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2863.pdf>
- Croda, G. & Tamayo, N. (2012) Comunidad profesional de aprendizaje en modalidad Blended-Learning: Estrategia para el desarrollo curricular 1(2012) 1-11 *Redes y alianzas: más allá de las modalidades educativas*.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/remeiied/index.php/memorias/article/view/139/55>
- Elboj, C., & OliverPérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- OEI- UNESCO (2017). Una Caja de Recursos. UNESCO.
- Reimers F. M. y Operti R. (2021). Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. UNESCO.

UNESCO (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-educacion-2030-educacion-inclusiva-y-equitativa-calidad-y-aprendizaje-lo>

UNESCO (2022). El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247569_spa

Vidal, J. (2008). Desarrollo de habilidades blandas. Ministerio público Fiscalía de la Nación. https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/6373_desarrollo_de_habilidades_blandas.pdf

Educación sexual en personas mayores

Nazaret Martínez-Heredia¹

Gracia González-Gijón¹

Esther Santaella Rodríguez¹

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente numerosos estudios sociodemográficos muestran un aumento generalizado del colectivo de mayores, tanto en España como en todo el mundo. La longevidad es una característica de la sociedad actual, consultando datos del Informe Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística, 2022) una vez más se pone de manifiesto la necesidad de llegar a esa edad con calidad de vida. El proceso de envejecimiento junto a los indicadores demográficos apuntan hacia un cambio en la pirámide poblacional de jóvenes y mayores, pero podemos ver que actualmente no se le otorga la importancia necesaria, por lo que es sumamente importante avanzar en la sexualidad de mayores, para que sean totalmente activos contribuyendo y beneficiando el desarrollo de la sociedad. El envejecimiento es un tema de especial relevancia en la sociedad actual, debido a que numerosos estudios nos muestran el aumento significativo del colectivo mayor, por esta razón es sumamente importante para promover un envejecimiento activo y saludable a lo largo del desarrollo del ciclo vital (Martínez-Heredia, 2021). Los estereotipos, prejuicios, en general, la representación social construida en torno a la concepción de ser mayor provoca distintos escenarios y manifestaciones de discriminación, produciéndose desde una dimensión social y familiar, por lo que la contribución educativa debe ir focalizada hacia el cambio social, favoreciendo los procesos de socialización mediante la visibilización de deseos, nuevos cuerpos y cánones de belleza para evitar las consecuencias del estigma (Alonso-Sánchez y Muyor-Rodríguez, 2020).

Es destacable que en la actualidad no existe un estímulo social que propicie, en las personas mayores abordar la sexualidad, favoreciendo los estereotipos negativos, por ello, surge la importancia de incluir, en los programas gerontológicos la sexualidad del adulto mayor como un aspecto esencial de la vida que demanda un cuidado (González-Soto y Guerrero-Castañeda, 2022). La educación puede proporcionar un cambio actitudinal, promoviendo la ruptura de mitos y temores dando lugar a una mejora de la imagen de la vejez y el buen trato hacia las personas mayores (Nebot-García et al., 2019), propiciando la socialización y el contacto con otros. Es necesario proporcionar espacios de participación social que garanticen proyectos de vida

¹ Universidad de Granada

inclusivos, reforzando la noción de respeto hacia los derechos sexuales e identidades de género (Alonso-Sánchez y Muyor-Rodríguez, 2020). Se debe abogar por una visión más positiva de esta temática en la persona mayor, evolucionando y mejorando la calidad de vida y bienestar social de nuestros mayores.

Es importante proporcionar espacios que doten de protagonismos a los mayores, entendiéndolos como ciudadanos de pleno derecho, promoviendo una educación y un diálogo intergeneracional, un envejecimiento activo y saludable y un apoyo emocional que permita su visibilidad, desarrollo personal y respeto mutuo (González y Martínez, 2014; Martínez-Heredia y González-Gijón, 2019). En este capítulo se pretende repensar los cambios sociodemográficos, la importancia de una educación a lo largo de la vida instaurando elementos clave para la actual importancia de la sexualidad en las personas mayores y poder hacer frente a los mitos y estereotipos que de ella se derivan. El objetivo de esta investigación no es otro que describir teóricamente la importancia de la educación a lo largo de la vida para conocer las principales características de la sexualidad en personas de edad propecta.

SEXUALIDAD EN PERSONAS MAYORES

Los mitos y estereotipos acerca de la sexualidad en la etapa de la vejez todavía existen. En nuestros mayores, se viven diariamente y de forma más intensa, lo que conlleva a represiones y conductas que son esperadas en este grupo etario, al que se le excluye del derecho de expresión, y de sus experiencias (Herrera, 2005). De este modo, parece emerger como problema en las personas mayores la búsqueda de relaciones sociales para abandonar la soledad no deseada, jugando un papel importante el edadismo, ya que es muy difícil alcanzar encuentros relacionales, sexuales y afectivos durante la tercera y cuarta edad (Alonso-Sánchez y Muyor-Rodríguez, 2020). Es importante plantear medidas específicas en los diversos programas para poder atender a las necesidades de socialización y aislamiento generalizado, que en numerosas ocasiones caracterizan el proceso de envejecimiento, contribuyendo a la sensación de depresión y soledad, reduciéndose su capacidad para tener recursos adicionales a medida que envejecen (Brennan-Ing *et al.*, 2014). Es importante repensar las fórmulas de los recursos y dotar de protagonismo a las personas mayores, entendiendo que se trata de personas de pleno derecho, de igual manera es necesario promover programas intergeneracionales, el envejecimiento activo y el apoyo emocional, dentro de la educación sexual (González y Martínez, 2014). Existe un estereotipo de origen edadista y es la consideración de que los mayores no tienen vida sexual, se trata de personas sin mercado sexual, explicando una vez más por qué se trata de un grupo social invisible (Mesquida, Quiroga y Boixadós, 2014). Hablar de la sexualidad en personas mayores para reducir esta soledad e invisibilidad Rodríguez (2009) afirma la necesidad de comunicación y relación con el entorno verbal y no verbal, tener sentimientos de pertenencia a un grupo, expresar deseos y opiniones, tener relaciones sociales y expresar sin temores la identidad de género y orientación sexual, son parámetros muy importantes para poder desarrollar un envejecimiento satisfactorio en el mayor. Existe una necesidad de comunicación e independencia, que los educadores sociales deben conocer y plantearse como objetivos

principales, dichos objetivos son: conocer los hábitos de la persona a la hora de comunicarse, realizar una educación que fomente el mantenimiento de los sentidos, diseñar programas que permitan expresar sentimientos y emociones. Para su consecución, se pueden llevar a cabo acciones como, recomendar lugares de unión, participar en actividades lúdicas, utilización de los medios de comunicación e indicar cómo expresar su sexualidad.

Atendiendo a la Organización Mundial de la Salud (2006) la sexualidad se trata de un aspecto central en el ser humano a lo largo de toda su vida y como tal abarca identidades, sexo, erotismo, papeles de género, intimidad, reproducción y orientación sexual. Se expresa y vivencia a través de fantasías, deseos, pensamientos, actitudes, creencias, valores, conductas, papeles, relaciones interpersonales y como tal también debe vivenciarse en la vejez. El modo de vida incluye actividades socializadoras y sistemáticas que no podemos obviar, todas ellas son necesarias para vincular una forma de vida activa a los modos de producción. Dichas actividades integran acciones relacionadas con el trabajo, el sueño, estudio, nutrición, religiosas... Si una parte de estas actividades se realiza de forma favorable y dentro de los parámetros estimados de la sociedad y la persona, se favorece la salud, la felicidad y la longevidad (Oddone, 2013). A medida que las personas se van haciendo mayores existe una mayor probabilidad de perder parte de su red de apoyo y contacto social, las personas mayores poseen más probabilidad de volverse más retraídas en esta sociedad globalizada, dichos cambios vienen determinados por la aparición de estados de tristeza y melancolía que pueden desembocar en estados de depresión (Orozco y Rodríguez, 2006). Por esta razón se deben poner en marcha actuaciones que aumenten la red de apoyo social de nuestros mayores para que contribuya a su estabilidad emocional, psicológica, afectiva y sexual (Villar *et al.*, 2017; Villar *et al.*, 2019).

Diversas asociaciones gerontológicas realizaron un manifiesto denominado “Sexualidad de las personas adultas mayores (AGECO, 2017) para demandar que en las personas mayores la sexualidad es un aspecto inherente al ser humano y como tal se expresa en la forma de actuar, pensar, sentir... en la sociedad, lo cual debe garantizarse a lo largo de toda la vida, incluida la vejez; se deben reconocer las orientaciones sexuales, identidades de género y expresiones de dicho grupo etario; se debe posicionar el tema de la sexualidad en la agenda pública promoviendo acciones de respeto, reconocimiento, sensibilización, capacitación y divulgación de la materia, teniendo en cuenta la capacitación de los mayores y validando su participación social, la salud se trata de un derecho integral y como tal se debe trabajar el tema desde la visión de la sexualidad a lo largo de la vida; y la investigación debe brindar herramientas para la intervención social, en este sentido, es necesaria la investigación acerca de las vivencias sexuales de mayores.

Por lo tanto, el ejercicio responsable de estos derechos supone establecer la sexualidad como un elemento esencial en la vida de la persona sin distinción de edad.

CONCLUSIONES

La sexualidad es una dimensión importante para la calidad de vida de las personas (Diamond y Huebner, 2012) aunque actualmente aún sea considerada un tema tabú, y más en

la población mayor (Herek y McLemore, 2013). Los estereotipos ante la ausencia de la sexualidad en la vejez todavía existen en las imágenes populares, en las investigaciones y agendas políticas de nuestra sociedad actual. Los conceptos y las creencias que se manifiestan de manera errónea incluso en las historias médicas a veces no recogen datos sobre la actividad sexual de los mayores, siendo un tema especialmente tabú (Barrio *et al.*, 2018). Las actitudes, valores del sexo y roles en el adulto mayor permanecen poco exploradas en nuestra sociedad actual, a pesar de la creciente preocupación social sobre la temática. Noticias de prensa avalan que la sexualidad en general se trata de un tema tabú dentro de la familia y la sociedad, y que este tabú aumenta con las personas mayores, de lo que prácticamente no se habla y, si se hace, es con una serie de estereotipos existentes (Villar *et al.*, 2017; Villar *et al.*, 2019). Pese a la importancia de investigar el tema, la vivencia de la propia orientación sexual en esta etapa es un tema escasamente estudiado (Fredriksen-Goldse *et al.*, 2015), por lo que es importante dar visibilidad a la realidad de las personas mayores respecto a la sexualidad (Nebot-García *et al.*, 2019).

Desde la perspectiva del envejecimiento activo, aprendizaje a lo largo de la vida y calidad de vida, la afectividad y sexualidad tienen un papel muy importante en el bienestar personal y la autoestima de las personas mayores, que merece ser investigado atendiendo a la importancia de favorecer un proceso de envejecimiento saludable y activo, así como una formación para contrarrestar la invisibilidad y los estereotipos asociados a la sexualidad de los mayores, ya que se trata de una estrategia educativa (Barrio *et al.*, 2018; Robledo Marín *et al.*, 2020). Es importante definir el término salud atendiendo al estado perfecto de bienestar físico, social y mental (Organización Mundial de la Salud, 2015). La sexualidad en personas mayores presenta una faceta social debido a la necesidad de disponer de amigos y compañeros con los que comunicarnos para así evitar la soledad y el aislamiento social y la importancia de intimidad y contacto físico para sentirnos realmente bien (García, 2005).

La importancia de la educación sexual en personas mayores es doble: por un lado, desde una perspectiva individual para ser conscientes de las ganancias adquiridas en la medida que pasan los años y hacer frente de una forma efectiva a las pérdidas del desarrollo y por otro lado, desde una perspectiva social, las competencias de vida en los mayores, atendiendo a sus experiencias, estrategias y sistemas de conocimiento, pueden utilizarse como elementos de afrontamiento y compensación, también a favor de las generaciones más jóvenes y de la sociedad en su conjunto para un desarrollo de la cultura y la sociedad (Kruse y Schmitt, 2001).

La investigación científica atendiendo a esta temática sigue siendo escasa, por lo tanto debemos contribuir al intercambio de modos de comportamiento, fomento del respeto mutuo y conocimiento de la persona mayor. El aumento generalizado de la población mundial está llevando consigo un incremento del análisis de la educación a lo largo de la vida así como su dinámica en los diferentes contextos y relaciones entre los sujetos que lo marcan.

REFERENCIAS

- AGECO. (2017). *La sexualidad de las personas adultas y mayores*. <https://www.ageco.org/web/category/publicaciones/>
- Alonso-Sánchez, A., y Muyor-Rodríguez, J. (2020). La homosexualidad en las personas mayores: vivenciando narrativas en torno a las discriminaciones y prácticas resilientes. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, 10(18), 46-71.
- Barrio, B. P., Socías, C. O., Gordaliza, R. P., Grau, M. A. G., y Barceló, M. V. (2018). Miradas sobre la sexualidad en las personas mayores: las relaciones afectivas-sexuales en procesos diferenciales de envejecimiento. *Anales en Gerontología*, 10(10), 56-73.
- Brennan-Ing, M., Seidel, L., Larson, B., y Karpiak, S. E. (2014). Social care networks and older LGBT adults: Challenges for the future. *Journal of Homosexuality*, 61(1), 21-52. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.835235>
- Diamond, L. M., y Huebner, D. M. (2012). Is good sex good for you? Rethinking sexuality and health. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(1), 54-69.
- Fredriksen-Goldsen, K. I., Kim, H. J., Shiu, C., Goldsen, J., y Emler, C. A. (2015). Successful aging among LGBT older adults: Physical and mental health-related quality of life by age group. *The Gerontologist*, 55(1), 154-168.
- García, J. L. (2005). *La sexualidad y la afectividad en la vejez*. Madrid: Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 41.
- González-Soto, C. E., y Guerrero-Castañeda, R. F. (2022). Análisis de la producción científica de la sexualidad del adulto mayor: una revisión integrativa. *Revista Baiana de Enfermagem*, 36.
- González, M. F., y Martínez, M. M. (Octubre de 2014). *Desmitificando la vejez: heterosexualidad obligatoria y colectivos LGTB*. Comunicación llevada a cabo en las I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS), La Plata, Argentina.
- Herek, G. M., y McLemore, K. A. (2013). Sexual prejudice. *Annual Review of Psychology*, 64, 309- 333.
- Herrera, E. G. (2005). Propuesta socioeducativa sobre sexualidad humana dirigida a hombres adultos mayores. *Anales en Gerontología*, 5(5), 109-120.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Estadística del Padrón continuo a 1-1-2022. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Kruse, A., y Schmitt, E. (2001). Education in Old Age, Psychology of. En N.J. Smelser and P. Baltes. (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 4223-4227). Elsevier.
- Martínez-Heredia, N. (2021). Diversidad afectivo sexual en personas mayores. En F. Morales, J. A. Rodríguez-Quiles y G. Álvarez (Coords.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (pp. 171-178). Comares.
- Martínez-Heredia, N. M., y González-Gijón, G. G. (2019). Importancia de la sexualidad para promover un envejecimiento activo y saludable en personas mayores. En M. T. Bejarano, y

- R. Marí, *Educación en sexualidad e igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales* (pp. 195-208). Dykinson.
- Mesquida, J. M., Quiroga, V., y Boixadós, A. (2014). Trabajo Social, diversidad sexual y envejecimiento. Una investigación a través de una experiencia de aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 177-192.
- Nebot-García, J. E., Martínez-Gómez, N., Castro-Calvo, J., Gil-Juliá, B., y Ballester-Arnal, R. (2019). Violencia derivada de la orientación sexual en adultos mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 377-386.
- Oddone, M. J. (2013). *Antecedentes teóricos del Envejecimiento Activo*. Madrid, *Informes Envejecimiento en red*.
http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/csic0008.dir/csic0008.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health report of a technical consultation on sexual health*.
https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sh/en/
- Organización Mundial de la salud. (2015). *Informe sobre el envejecimiento y la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873_spa.pdf
- Orozco, I., y Rodríguez, D. (2006). Prejuicios y actitudes hacia la sexualidad en la vejez. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 8(1), 3-10.
- Robledo Marín, C. A., Cardona Arango, D., Cardona Jiménez, J., Lizcano Cardona, D., y Quintero Echeverri, Á. (2020). Percepción de la sexualidad en personas mayores de 60 años: Medellín, Colombia. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 56-77.
- Rodríguez, M. (2009). La soledad en el anciano. *Gerokomos*, 20(4), 159-166.
- Villar, F., Celdrán, M., Serrat, R., Fabà, J., y Martínez, T. (2017). *Sexualidad en entornos residenciales de personas mayores*. Fundación Pílares.
- Villar, F., Celdrán, M., Serrat, R., Fabà, J., y Martínez, T. (2019). Expresión sexual y regulación de la sexualidad en residencias de personas mayores. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 54(1), 12-18.

Violencias sexuales en jóvenes y adolescentes: una revisión de la literatura

Gracia González-Gijón¹

Nazaret Martínez-Heredia¹

1. INTRODUCCIÓN

La violencia sexual se ha convertido en uno de los problemas más graves de nuestra sociedad y, “uno de los delitos más silenciados y con mayor índice de impunidad a nivel mundial” (ONU Mujeres, 2021, p. 11). La violencia o violencias sexuales comprenden todo tipo de comportamientos abusivos de carácter sexual realizados, desde una posición de poder, sin consentimiento y en contra de la voluntad de la pareja, así como la puesta en práctica de conductas sexuales que son percibidas por la otra persona como degradantes y humillantes para su dignidad (González-Gijón y Soriano, 2021). La OMS define la violencia sexual como “todo acto sexual, la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo” (OMS, 2013). Así, este tipo de violencias afecta a personas diversas en cuanto a su sexo, género, edad, etc., aunque las mujeres y las niñas se presentan como las más vulnerables para convertirse en víctimas de cualquier acto de violencia sexual (González-Fernández, 2023).

En España, el Pacto de Estado contra la Violencia de Género ha propiciado el desarrollo de iniciativas legislativas en torno a las violencias sexuales que han culminado en la L.O. 10/2022 de Garantía Integral de la Libertad Sexual. Esta ley incluye dos aspectos importantes dentro de la libertad sexual, el consentimiento expreso y la eliminación de la distinción entre abuso sexual y agresión sexual (Peramato, 2022). La violencia sexual supone un ataque a la libertad sexual y la vulneración de un derecho, donde el consentimiento se convierte en una pieza esencial a partir de la cual se delimita el que un acto sea considerado como violencia sexual o no (Cense, Bay-Cheng y Van Dijk, 2018; Marqués, Botija y Pérez, 2018).

El objetivo del presente estudio es efectuar una revisión de las investigaciones empíricas existentes en contextos nacionales e internacionales que han estudiado las violencias sexuales en jóvenes y adolescentes. El análisis de la literatura al respecto, nos aportará una clara visión

¹ Universidad de Granada

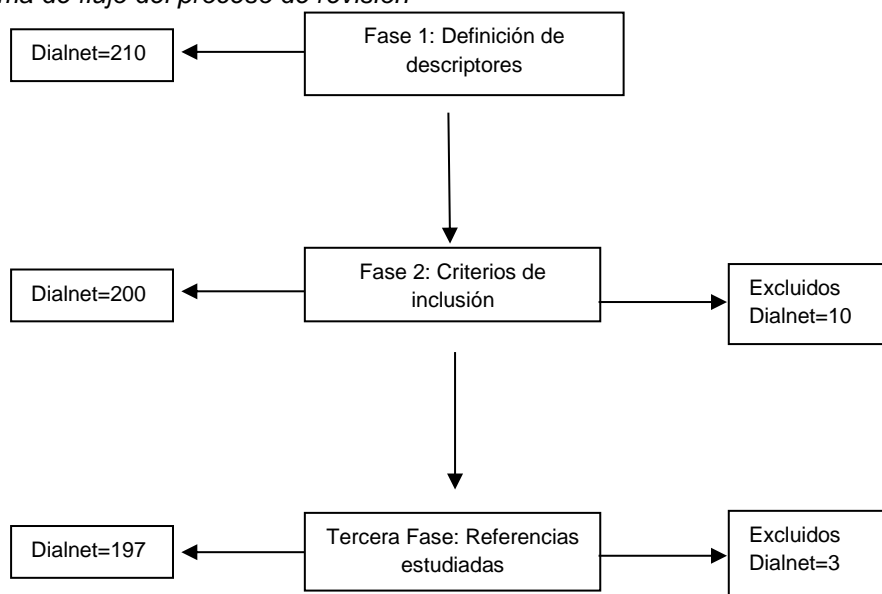
de cómo se está abordando este tema y como intervenir desde la acción socioeducativa para prevenirlo.

MÉTODO

Para la realización de este estudio se ha utilizado una estrategia metodológica de un estudio bibliométrico, de tipo descriptivo y carácter transversal-retrospectivo, cuyo objetivo se centra en describir de manera cuantitativa la información obtenida (Pertegal-Vega, Oliva-Delgado y Rodríguez-Meirinhos, 2019). El desarrollo de estas investigaciones nos permite conocer las principales aportaciones al estado de la cuestión (López-García, Silva-Rodríguez, Vizoso-García, Westlund y Canavilhas, 2019). Atendiendo al objetivo de investigación se delimitaron dos descriptores indexados en ERIC Thesaurus para la búsqueda en las bases de datos correspondientes: “violencia sexual”, “jóvenes” y “adolescentes”. La elección de estos descriptores se centra principalmente en la posibilidad de aglutinar la temática objeto de estudio, teniendo en cuenta que educación es el eje central de nuestra investigación. El procedimiento de búsqueda se realizó a través de combinaciones a dos limitando el campo a la aparición de las mismas en el título, resumen y tesauros. En los diversos estudios bibliométricos realizados en las diferentes áreas de investigación se utilizan fuentes representativas y fiables. Por ello, se ha tomado en consideración la base de datos Dialnet. La variable estadística estudiada fue la producción científica siguiendo un muestreo estadístico longitudinal comprendido entre los años 1990-2023. Para ello, se siguieron los siguientes procesos: conocer diferentes aspectos sobre la violencia sexual, definir los indicadores bibliométricos que fueron utilizados para el análisis de la producción científica acerca de la temática a investigar seleccionando y analizando los datos obtenidos a partir de dicho análisis. La recogida de datos tuvo lugar en abril y mayo de 2023. La muestra final de referencias ha sido de 197 (n=197).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión



Para realizar el análisis de datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS versión 25. Los metadatos obtenidos se han seleccionado a través de las siguientes variables consideradas en numerosas investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio (Corrales-Reyes, Fornaris-Cedeno y Reyes-Pérez, 2018; Salgado-Orellana, Díaz-Levicoy, Ferrada y Parraguez, 2019):

Tabla 1

Variables y criterios de inclusión/exclusión

Variable	Criterios de inclusión
V1. Cuantía de publicaciones totales	Desde el año 1990 hasta el año 2023
V2. Cuantía de publicaciones por año natural	Se contempla todo
V3. Idioma	
V4. Tipología de documento	
V5. Área de indexación	Área de educación
V6. Internacionalización de la investigación	Se contempla todo
V7. Institución de publicación	Se contemplan 5 o más publicaciones
V8. Autoría de publicación	Se contempla todo
V9. Publicaciones de mayor impacto	Se contempla 5 o más citas

RESULTADOS

A lo largo de este apartado presentaremos los resultados de investigación atendiendo a las variables objeto de estudio.

V.1 Cuantía de publicaciones totales y V2. Cuantía de publicaciones por año natural.

Inicialmente, nos centramos en la cuantía total de publicaciones siendo 197 en Dialnet. Posteriormente analizamos la distribución temporal de los artículos publicados. Se destaca que se ha producido un paulatino aumento en la producción científica a partir del año 2015, siendo este el año con mayor cuantía de publicaciones (n=26), seguido del año 2020 con 20 publicaciones (n=20).

V.3 Idioma

En la base de datos Dialnet se observa el predominio del español (n=93), siendo éste el idioma más empleado por los autores. Seguido del portugués (n=40) y del inglés (n=24).

V.4 Tipología de documento

Atendiendo al tipo de documento predominan artículos (n=134), capítulos de libro (n=35), tesis doctorales (n=26) y libros (n=2).

V.5 Área de indexación

Haciendo referencia al área de indexación es la educación.

V6. Internacionalización de la investigación

España (n=132), Brasil (n=40) y Colombia (n=24) son los países que tienen más producción indexada en la Dialnet, seguidos de Ecuador, México, Uruguay, Venezuela, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Perú, Paraguay y Estados Unidos.

V.7 Institución de publicación.

En cuanto a la institución donde se realizó la publicación, la Universidad de Deusto (n=16) y Conselho Federal de Psicologia (n=5).

V.8 Autoría de publicación y V.9 Publicación de mayor impacto

La relación de autores con más producción así como las publicaciones de mayor impacto son las siguientes:

1. Ortega, R., Molina, V. S., Rivera, J. O., y Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes. In *Violencia de género: La violencia sexual a debate* (pp. 99-126). Tirant Lo Blanch.
2. Sánchez-Teruel, D., Cobos, E. F., y Peñaherrera, M. (2011). Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes. *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI*, 729-738.
3. Ruiz-Repullo, C. (2017). La violencia sexual en adolescentes de Granada.
4. Soares, E. M. R., Da Silva, N. L. L., De Matos, M. A. S., Araújo, E. T. H., Da Silva, L. D. S. R., y Lago, E. C. (2016). Perfil da violência sexual contra crianças e adolescentes. *Revista Interdisciplinar*, 9(1), 87-96.
5. Trabbold, V. L. M., Caleiro, R. C. L., Cunha, C. D. F., y Guerra, A. M. C. (2016). Concepções sobre adolescentes em situação de violência sexual. *Psicologia & Sociedade*, 28, 74-83.
6. Fernández, C. N. (2008). *Características y consecuencias psicológicas de la violencia sexual en adolescentes*. Universidad de Sevilla.
7. Sánchez, F. L. (2006). Programa de prevención y tratamiento de la violencia sexual en adolescentes. In *Sociedad, violencia y mujer: retos para abordar un cambio social* (pp. 165-184). Amarú.
8. Serrán, H. G., y Boluda, R. Z. (2012). Significados de violencia sexual en adolescentes en el contexto educativo. In *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada* (pp. 861-878). Universidad de Almería.
9. Marqués, Á. C., Botija, M., y Pérez, J. J. N. (2018). Violencia sexual y adolescencia: un abordaje psico-social. In *Niñas, niños, adolescentes y jóvenes: prácticas y orientaciones para la intervención en trabajo social* (pp. 87-108). Tirant lo Blanch.
10. Quijada, R. A., Alvarez, S. O., y Cerezo, E. L. (2022). Pornografía y redes sociales, espacios de intervención con jóvenes, ante la violencia sexual. *Revista de Trabajo Social*, (96), 33-42.

CONCLUSIONES

Para conocer la producción científica en las bases de datos Dialnet acerca de las violencias sexuales en jóvenes y adolescentes en la actualidad desde el punto de vista de la educación, en contextos nacionales e internacionales, se ha desarrollado una metodología de revisión sistemática. La muestra final de referencias ha sido de 197 (n=197). Atendiendo a los resultados obtenidos durante los 2015 y 2020 se ha producido la mayor publicación científica. Destacamos el español como idioma predominante en la literatura científica. Encontramos artículos, libros, tesis doctorales y capítulos de libro publicados. España, Brasil y Colombia son los países que tienen más producción indexada. En cuanto a la institución donde se realizaron las publicaciones, encontramos la Universidad de Deusto posee la mayor cantidad de registros en la base de datos

estudiada. Finalmente la producción científica más citada es “La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes” y “Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes”.

Tras la revisión científica realizada se consolida la idea de la necesidad de seguir trabajando en aspectos como la programación de prevención de la violencia, una comprensión crítica de las diferencias y similitudes de sexo en la perpetración de las mismas que podría refinar y mejorar la efectividad de los esfuerzos de programación destinados a reducirla (Dardis et al., 2015). Diversos estudios (Dardis et al., 2015; Marganski y Melander, 2018; Wincentak, Connolly y Card, 2017; Spencer, Anders, Toews y Emanuels, 2020; Martínez-Heredia et al., 2021) concluyen con la necesidad de seguir investigando en la temática objeto de estudio para una mayor comprensión crítica de las diferencias y similitudes entre los sexos, los resultados muestran un crecimiento exponencial de la producción, lo que evidencia un aumento desde el año 2015. Dichos estudios muestran que la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes, se concibe en el marco de agresiones psicológicas y físicas para resolver conflictos esenciales a la propia relación de pareja, aumentando el riesgo de cometer agresiones posteriores (Rubio, Carrasco, Amor y López, 2015).

Esta investigación se ha centrado en analizar la producción científica publicada durante el periodo de tiempo especificado, pero se resaltan varias limitaciones; el método de estudio no nos permite juzgar la calidad de la investigación analizada, y la opción de utilizar únicamente la base de datos Scopus y WoS puede haber limitado el tamaño y la diversidad de la muestra.

Como una línea de investigación futura, se propone analizar de manera sistemática la muestra de este artículo atendiendo a, los principales objetivos, el diseño metodológico, las variables objeto de estudio, la muestra analizada e instrumentos de recogida de información y, ampliar la selección de los descriptores de búsqueda.

FINANCIACIÓN

Este capítulo de libro se ha realizado en el marco del proyecto de investigación denominado "Violencia en las relaciones de pareja adolescentes de Granada y Melilla. Un estudio comparativo" (INV-IGU167-202), financiado por el Programa de ayudas para el apoyo y el fomento a la investigación en materia de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, 2021, Universidad de Granada, España.

REFERENCIAS

- Cense, M.; Bay-Cheng, L., y Van Dijk, L. (2018). Do I Score Points if I Say “No”? Negotiating Sexual Boundaries in a Changing Normative landscape. *Journal of Gender-Based Violence*, 2(2), 277-291. <https://doi.org/10.1332/239868018X15266363560443>
- Corrales-Reyes, I. E., Fornaris-Cedeno, Y., y Reyes-Pérez, J. J. (2018). Análisis bibliométrico de la revista *Investigación en Educación Médica*. Período 2012-2016. *Investigación en educación médica*, 7(25), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.02.003>

- Dardis, C.M^a., Dixon, K.J., Edwards, K.M., y Turchik, J.A. (2015). An examination of the factors related to dating violence perpetration among young men and women and associated theoretical explanations: a review of the literature. *Traume , violence, and abuse*, (2), 19, 136-152.
- González-Fernández, S. (2023). La representación de la violencia sexual en las series de ficción: el caso de *I May Destroy You* (HBO, 2020). *Doxa Comunicación*, 36, pp. 125-144. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n36a1752>Sara González-Fernández.
- González-Gijón, G., y Soriano, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 27.
- López-García, X., Silva-Rodríguez, A., Vizoso-García, Á. A., Westlund, O., y Canavilhas, J. (2019). Mobile journalism: Systematic literature review. [Periodismo móvil: Revisión sistemática de la producción científica]. *Comunicar*, 59, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-01>
- Marganski, A., y Melander, L. (2018). Intimate partner violence victimization in the cyber and real world: examining the extent of Cyber aggression experiences and its association with in-person dating violence. *Journal of interpersonal violence*, 33,(7), 1071-1095.
- Marqués, Á. C., Botija, M., y Pérez, J. J. N. (2018). Violencia sexual y adolescencia: un abordaje psico-social. In *Niñas, niños, adolescentes y jóvenes: prácticas y orientaciones para la intervención en trabajo social* (pp. 87-108). Tirant lo Blanch.
- Martínez-Heredia, N., González-Gijón, G., Soriano Díaz, A., y Amaro Agudo, A. (2021). Dating violence: a bibliometric review of the literature in web of science and scopus. *Social Sciences*, 10(11), 445.
- ONU Mujeres (2021). Estándares internacionales para juzgar la violencia sexual en el marco de los conflictos armados. ONU Mujeres, ONU Derechos Humanos, UNICEF y la Oficina de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia Sexual en los Conflictos
- Organización Mundial de la Salud (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres: Violencia sexual. Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R., Molina, V. S., Rivera, J. O., y Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes. In *Violencia de género: La violencia sexual a debate* (pp. 99-126). Tirant Lo Blanch.
- Peramato Martín, T. (2022). El consentimiento sexual. Eliminación de la distinción entre abuso y agresión sexuales. Propuestas normativas. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez. Protocolo II*, pp. 191-224.
- Pertegal-Vega, M.A., Oliva-Delgado, A., y Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Systematic review of the current state of research on Online Social Networks: Taxonomy on experience of use. [Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso]. *Comunicar*, 60, 81-91. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>

- Rubio, F., Carrasco, M., Amor, P., y López, M. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56.
- Salgado-Orellana, N., Díaz-Levicoy, D., Ferrada, C., y Parraguez, R. (2019). La investigación sobre acción tutorial en España: un análisis cuantitativo en las tesis de doctorado entre 1980 y 2016. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 63-81. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/275/175>
- Sánchez-Teruel, D., Cobos, E. F., y Peñaherrera, M. (2011). Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes. *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI*, 729-738.
- Spencer, C. M., Anders, K. M., Toews, M. L., y Emanuels, S. K. (2020). Risk markers for physical teen dating violence victimization in the United States: a meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 49(3), 575-589.
- Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2017). Teen dating violence: a meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of violence*, 2, 224-241.

Diversidad funcional y sexualidad. Del estereotipo al reconocimiento del derecho

Esther Santaella Rodríguez¹

Francisco Javier Jiménez-Ríos¹

1. INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que los seres humanos somos seres sexuales. Aludir a la sexualidad humana implica tener en cuenta la integralidad de la persona, ya que ésta atraviesa múltiples dimensiones del ser, está presente en todas las culturas e influye en el desarrollo de todo ser humano y en la forma en la que las personas se relacionan entre sí (Balerzo y Balerzo, 2016; Benito, 2019; Lancha, 2020; Nicola-Piris et al., 2020; Parra et al., 2018). Estruch-García et al. (2021), además, afirman que está estrechamente vinculada con la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal. Sin embargo, a lo largo de la historia la sexualidad ha estado envuelta por un velo debido a preceptos religiosos y sociales que han influido notablemente en la forma en que ha sido tratada y vivida, pese a la necesidad humana de experimentar y expresar su naturaleza sexual (Parra et al., 2018).

Cada vez hay más acceso a información vinculada con la vida y salud sexual, en general, mayor apertura en la sociedad a tratar cuestiones vinculadas con la sexualidad. Sin embargo, en multitud de ocasiones la información que se difunde a través de los medios y otras fuentes es sesgada e induce a comportamientos de riesgo. La sexualidad ya no está tan oculta, aunque aún persisten una enorme cantidad de mitos que envuelven aquello que tiene que ver con ésta al mismo tiempo que se aceptan mensajes erróneos en relación con la misma (Ossorio y Cuello, 2013).

Por otro lado, hablar de discapacidad implica reconocer que tratamos un concepto que ha evolucionado a lo largo de la historia, gracias al esfuerzo de las personas con diversidad funcional (Badía, 2010). La imagen que tradicionalmente se ha transmitido de éstas en muchas ocasiones ha estado asociada a una visión infantilizada, que falsamente ha inducido a alejar la visión de las personas con diversidad funcional de la realidad de ser personas sexuales. En este sentido, Gil-Llario et al. (2021) afirman que el desarrollo de la sexualidad de las personas con diversidad funcional ha sido algo polémico, debido a los estereotipos y prejuicios creados en torno a ellas.

¹ Universidad de Granada.

Socialmente se ha creado un imaginario que representa a las personas con discapacidad como asexuales o con comportamiento inadecuados.

En este sentido, resulta clave destacar que la sociedad es plural y heterogénea, así como cambiante, por lo que se debe reivindicar un mayor protagonismo y una mayor participación de las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos. Muyor y Alonso (2019) afirman que la mal llamada “normalización, basada en una imagen de lo normativo, ha sido empleada como mecanismo de control sobre las personas con algún tipo de discapacidad. Esto a su vez se ha visto reforzado por la utilización de estereotipos basados en la superficialidad en la generalización (Perujo, 2002). A partir de esto, cabe señalar que el término discapacidad se ha utilizado de forma muy generalizante, pese a que engloba a un número muy elevado de personas que no tienen nada en común, con la excepción de que demuestran capacidades y funcionalidades diversas, algo que es común a toda la sociedad (Vázquez, 2008).

Todo esto ha supuesto un obstáculo para el acceso a una formación sexual de calidad para algunas personas, junto con las dificultades que en ocasiones se presentan para desarrollo de habilidades sociales vinculadas con la sexualidad, provoca que sea más probable la asunción de conductas sexuales de riesgo (Gil-Llario et al., 2021). Por ello, resulta clave fomentar propuestas de educación sexual integral que atiendan al total de población, independientemente de sus capacidades y cualidades personales, adaptando cada intervención a las características de la población con la que se trabaja. Esto, favorecerá el desarrollo de conductas basadas en la aceptación personal, el autocuidado, el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de toma de decisiones vinculadas a la sexualidad (Estruch-García et al., 2021).

El objetivo de esta ponencia es mostrar una reflexión en torno al derecho que todas las personas tienen de vivir una vida sexualmente plena, independientemente de sus circunstancias vitales. Para ello, se ha realizado un análisis teórico del estado de la cuestión en torno a la vivencia y el tratamiento de la sexualidad de las personas con diversidad funcional. Entre las cuestiones que se van a plantear se encuentran: los estereotipos y prejuicios que rodean la vivencia de la sexualidad de las personas con discapacidad y como éstos afectan directamente al desarrollo de los individuos; también, desde una perspectiva de género se señala como las mujeres con discapacidad sufren una doble discriminación provocada por la interseccionalidad del género. Finalmente, se quiere dejar constancia de la necesidad de fomentar procesos de educación sexual que atienda a la realidad de todas las personas y a la individualidad de las mismas, ya que para poder hablar de vida plena y autónoma es necesario atender al derecho que toda persona tiene a vivir y disfrutar de su sexualidad.

ESTEREOTIPOS EN TORNO A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

Vivimos en una sociedad capacitista en la que la muestra de funcionalidades diversas, que se salgan del modelo normativo impuesto, son fuertemente señaladas. La normalización de lo que ha sido establecido como norma se ha empleado como un mecanismo de poder y control (Muyor y Alonso, 2019). Vázquez (2008) denuncia que el modelo social promueve una forma de

entender la discapacidad como algo clínico y marginalizador que somete a muchas personas a una serie de restricciones sociales.

El imaginario social se ha construido sobre una serie de creencias en torno a la diversidad funcional, lo cual influye en la forma de concebir la realidad de todas personas ya que se construye a través de experiencias directas e indirectas. Ante esto, se crean una serie de prejuicios y estereotipos que sirven como respuesta rápida y fácil ante aquello que, aparentemente, puede ser difícil de comprender (Ruiz, 2012; Vega y Martín, 1999).

Estos estereotipos también están vinculados a cuestiones relacionadas con la sexualidad. Por ello, las personas con diversidad funcional se convierten en un grupo de riesgo ante una serie de estereotipos sexuales que les dejan fuera del derecho de disfrutar de una vida sexual plena y saludable (Ponsa *et al.*, 2018). Es por tanto necesario visibilizar los prejuicios que afectan a todas aquellas personas que muestran condiciones o funcionalidades diversas y que se separan de lo normativo. En este sentido, Tarqui-Silva *et al.* (2023) hablan de la necesidad de desarrollar estrategias que equilibren esta situación de discriminación y que reduzcan la brecha creada a partir de los estigmas construidos alrededor de la diversidad funcional.

Son varias las muestras de prejuicios y mitos que se pueden señalar en relación a la sexualidad de las personas con diversidad funcional. Pese a que no es posible hablar de un perfil único de persona con discapacidad, ya que hacemos alusión a una realidad diversa y heterogénea, sí es posible mencionar algunos de los estereotipos que de manera generalizada se han difundido y forman parte del imaginario social, lo cuales afectan directamente a la vivencia de la sexualidad de muchas personas, como por ejemplo: una visión infantilizada que induce a la falsa creencia de que la persona como individuo asexual o desprovisto de deseo; también, la creencia generalizada de que existe una falta de habilidades sociales o de que el hecho de que haya alguna necesidad asociada a las mismas imposibilita a la persona para la gestión de su propio deseo (Contreras *et al.*, 2022), entre otras.

Tradicionalmente se han asociado a la discapacidad a falsas creencias que imaginaban a la persona como no apta para la vivencia y expresión de su sexualidad e incluso con la imposibilidad para mantener relaciones de tipo afectivo-sexual (Nicola-Piris *et al.*, 2020). Sin embargo, como exponen Gil-Llario *et al.* (2021), la investigación ha demostrado que las personas con discapacidad no muestran una vivencia diferente de la sexualidad en relación a la población en general en lo que respecta a las necesidades y deseos individuales.

A partir de esto, se puede afirmar que, aunque es fácil reconocer que la educación sexual se hace necesaria para todas las personas, aquellas que presentan algún tipo de diversidad funcional se encuentra con mayores dificultades para acceder ella (Estruch-García *et al.*, 2021; 2022).

EL DERECHO A UNA VIDA SEXUAL PLENA

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que las personas con diversidad funcional se encuentran con más obstáculos para el acceso a una educación sexual de calidad,

lo que imposibilita y dificulta una vivencia positiva y satisfactoria de la sexualidad, basada en la capacidad de toma de decisiones sobre aspectos claves y vitales (Estruch-García *et al.*, 2021).

Es necesario reivindicar el derecho a una vida sexual plena, como parte de nuestro derecho a la salud y el bienestar. Como afirman Ponsa *et al.* (2018), los términos salud y sexualidad han ido evolucionando hacia perspectivas más globales e integrales, más allá de lo orgánico y la genitalidad. Cuando nos referimos a ello aludimos también a cuestiones relacionadas con el conocimiento personal y las relaciones interpersonales, el desarrollo de la sexualidad influye de manera directa en la construcción de la identidad (Lancha, 2020). Por tanto, la salud sexual se convierte en un derecho que debe de ser reconocido para todas las personas, sin distinción (Ponsa *et al.*, 2018). Sin embargo, en el caso de las personas con diversidad funcional no siempre es así.

Esto se hace especialmente significativo en el caso de las mujeres, ya que la interseccionalidad, como defienden algunas de las teorías feministas más relevantes actualmente, atraviesa todo lo que respecta al papel de las mujeres en la sociedad y esto también se reflejan las condiciones personales de cada una (Martínez, 2019). Como afirman diferentes autoras las mujeres con discapacidad sufren una doble discriminación: una, por ser mujeres y, otra, por la connotación de diferencia que socialmente se atribuye a la discapacidad en relación a lo normativo (Moya, 2009; Ramírez, 2023; Senent, 2014). En definitiva, tanto el género como la discapacidad se presentan como constructos políticos y sociales (Martínez, 2019).

Cabe señalar que a las mujeres con algún tipo de diversidad funcional, en ocasiones, no se les reconoce deseo propio, porque socialmente bajo los patrones normativos y patriarcales no se las considera mujeres deseables. Por lo que se las priva del derecho al ejercicio de su propia sexualidad, al disfrute de los afectos que de ello se derivan (Martínez, 2019; Moya, 2009; Senent, 2014). Resulta crucial introducir una perspectiva de género en cualquier propuesta de educación sexual que se pretenda llevar a cabo, para eliminar las barreras que en relación al género se crean y hacen que las mujeres sufran esta doble discriminación en cuanto a la vivencia de su propia sexualidad.

EDUCACIÓN SEXUAL PARA UNA VIDA AUTÓNOMA Y PLENA

Reconocer la importancia de todas las personas de poder vivir plenamente su sexualidad, como cuestión imprescindible para la calidad de vida y el bienestar personal, hace necesario reivindicar el acceso a una formación sexual integral de calidad, que ayude a desarrollar actitudes sexuales positivas y responsables.

La educación sexual es clave. Sin embargo, la información que reciben las personas con diversidad funcional, especialmente quienes tienen algún tipo de discapacidad intelectual, es significativamente menor y acaba siendo insuficiente (Nicola-Piris *et al.*, 2020). Esto provoca que se acaben adoptando o viviendo situaciones de riesgo. En relación con esto, Estruch-García *et al.* (2021) reconocen que las personas con diversidad funcional tienen mayor riesgo de ser víctimas de abusos sexuales, lo cual expone la necesidad de potenciar actitudes positivas y habilidades sociales y de autocuidado. Además, es posible contemplar otras situaciones de

riesgo provocadas por los bajos conocimientos en torno a los métodos anticonceptivos y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). La educación es la clave para el desarrollo de una sexualidad saludable.

Atendiendo a todo lo expuesto hasta el momento, queda constancia de la importancia de diseñar programas de educación sexual integral adaptados las necesidades, intereses y experiencias de las personas a las que estén orientadas, aunque en esta ponencia ponemos el foco de atención en las demanda de atender a las personas con algún tipo de diversidad funcional, lo cierto es que hacemos alusión a un grupo poblacional ampliamente diverso, con situaciones y realidades muy distintas. Por ello, es importante matizar algunas cuestiones a tener en cuenta de manera genérica a la hora de planificar una propuesta educativa de este tipo.

En primer lugar, se debe de partir de la identificación de las necesidades e intereses de la población hacia la que va dirigida, ya que los conocimientos sobre los que se trabaje deben ser de utilidad para ésta y consecuentemente adaptar tanto el contenido como la metodología (Ponsa *et al.*, 2018; Gil-Llario *et al.*, 2021). Por otro lado, Estruch-García *et al.* (2022) señalan que la finalidad de estos programas siempre debe de residir en promover la salud sexual, de manera que se priorice la capacidad de las personas de disfrutar de sus experiencias sexuales, entendiendo éstas como algo que va más allá de lo meramente genital y/o coital, es decir, deben de permitir a la persona lograr un mejor estado de bienestar en lo que respecta a la sexualidad.

Finalmente, otros criterios que se deben de tener en cuenta a la hora de planificar intervenciones de este tipo son: Por una parte, adoptar un enfoque positivo que permita percibir la sexualidad como un elemento más de nuestras vidas y no como un elemento de riesgo o negativo; por otro lado, se debe de fomentar un aprendizaje actitudinal, no centrado únicamente en la adquisición de conocimiento teóricos, sino también en la adquisición de actitudes vinculadas a la sexualidad. Finalmente, debe de tratarse de intervenciones con un carácter transversal en el tiempo, así como fomentar procesos de evaluación rigurosos que permitan conocer en profundidad los resultados alcanzados (Gil-Llario *et al.*, 2021).

CONCLUSIONES

Para cerrar esta ponencia es necesario exponer algunas de las ideas clave sobre las que se ha profundizado a lo largo de la misma, con la intención de exponer las conclusiones en torno al objetivo que sirvió de guía, el cual se centraba en mostrar una reflexión sobre el derecho que todas las personas tienen de vivir una vida sexualmente plena, independientemente de sus circunstancias vitales.

En primer lugar, debemos de entender que la sexualidad va más allá de lo que tiene que ver con la genitalidad y lo coital. Implica profundizar en la integralidad de la persona, en la forma en que se relaciona consigo misma y con las demás (Lancha, 2020). En este sentido, la educación sexual debe de adecuarse a las capacidades de cada persona, ya que cada individuo tiene una forma distinta de entender y aproximarse al deseo y a su sexualidad (Benito, 2019).

En segundo lugar, se puede afirmar que en el imaginario social se han difundido una serie de estereotipos y falsas creencias que han afectado a la forma en la muchas personas se han

aproximado a su sexualidad. Esto se ha visto muy influenciado por la normalización de lo que es considerado normativo tanto en lo referente a las capacidades individuales como a las diversas corporalidades. Estos constructos sexuales influyen en el enfoque educativo que cada persona recibe en torno a la sexualidad. Resulta clave visibilizar que todas las personas tienen derecho a disfrutar de su sexualidad para una mejor calidad de vida, de ahí la necesidad de visibilizar otros cuerpos y otras formas de vivir la sexualidad no normativas, que ayuden a destruir las estructuras de discriminación que afectan a muchas personas (Muyor y Alonso, 2019; Ponsa *et al.*, 2018).

Por otro lado, existe una necesidad clara de promover programas de educación sexual para toda la población, adecuados a las características de los distintos grupos. Son muchas las personas y colectivos que reclaman espacios donde poder hablar y manifestar sus deseos e intereses sexuales (Nicola-Piris *et al.*, 2020). Vivir experiencias sexuales saludables es una necesidad común para toda la población.

Para concluir, cabe señalar que es fundamental la formación de profesionales de la educación que sean capaces de desarrollar procesos educativos sensibles, que atiendan a la realidad plural y heterogénea de la sociedad y que fomenten valores como el respeto y la responsabilidad (Ponsa *et al.*, 2018). A modo de prospectiva, esa ponencia quiere servir de guía para el diseño de una propuesta de intervención con el alumnado del Grado de Educación Primaria, que aborde la formación sexual integral del alumnado en la creación de grupos mixtos junto con usuarios de distintas entidades dedicadas a la atención de personas con diversidad funcional.

AGRADECIMIENTOS

Los autores del presente manuscrito agradecen a la Universidad de Jaén por su dedicación y eficiencia en el proceso de formación doctoral para la Región Autónoma de Andalucía, España y el mundo.

REFERENCIAS

- Badía Corbella, M. (2010). La imagen de la discapacidad en el cine: ¿Rompiendo estereotipos? *Revista de medicina y cine*, 6(2) 38-39
- Balarezo López, G. y Balarezo Galarreta, J. M. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 8(1), 189-200.
- Benito Salcedo, L. I. (2019). El rol de la persona con diversidad funcional intelectual en la educación sexual y la vivencia de la sexualidad. *Indivisa*, 19, 223-242.
- Contreras Miranda, C., Carrasco Campos, D., Huenan Erices, P., Ibañez Soto, C. y Soto Reyes, P. (2022). Relaciones de pareja en personas dentro del espectro autista. *RETO: Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 9(1), 19-40
- Estruch-García, V., Cervigón Carrasco, V., Fernández García, O., Elipe Miravet, M. y Gil Llarío, M. D. (2021). Metodología de los programas de educación afectivo-sexual para personas

- con diversidad funcional intelectual: una revisión sistemática. *INFAD. Revista de Psicología*, 2(2), 421-432. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2250>
- Estruch García, V., Fernández García, O., Cervigón Carrasco, V., Ruiz Palomino, E. y Gil Llario, M. D. (2022). De Saludiversex a Saludiversex-M. La adaptación de un programa de educación afectivo sexual para personas con discapacidad intelectual moderada y/o dificultades de lectoescritura. *INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 449-458. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2385>
- Gil Llario, M. D., Estruch García, V. y Fernández García, O. (2021). Resultados preliminares de la eficacia del programa saludiversex de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 427-436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2080>
- Lancha Villamayor, V. (2020). Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 33-53. <https://doi.org/10.14201/scero20205123353>
- Martínez Rodero, A. (2019). Cuerpos deseantes y políticas de la erotización. Pensar sexualidades con mujeres con discapacidad física. *Methodos. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.286>
- Moya Maya, A. (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad. Perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-152. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.13.09>
- Muyor Rodríguez, J. y Alonso Sánchez, J. F. (2018). Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de activación socio-política. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(9), 207-226.
- Nicola-Piris, Y., Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V. y Fernández García, O. (2020). Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: ¿difiere la población general de las propias personas con discapacidad intelectual? *INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1811>
- Osorio, L. y Cuello, K. (2013). Evaluación de mitos sexuales de acuerdo al género y nivel de formación en jóvenes universitarios y de educación media. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(1), 9-13.
- Parra Cruz, A., Galarza Santana, L.E. y San Andrés Plúa, N. (2018). Sexualidad responsable Vs Tabúes Sociales. *Revista San Gregorio*, 21, 74-87
- Perujo Serrano, F. (2002). Discapacidad y medios de comunicación: entre la información y el estereotipo. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 8, 249-277.
- Ponsa Masana, M., Sánchez Ruiz, E., Botella García del Cid, L. (2018). Salud sexual de las personas con discapacidad física: educación sexual. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 41-52. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1210>
- Ramírez Morera, M. (2023). Perspectiva de género y discapacidad. Un acercamiento al éxito académico. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 8(1), 47-69. <https://doi.org/10.20318/femeris.2023.7461>

- Ruiz Rodríguez, E. (2021). Actitudes, estereotipos y prejuicios: su influencia en el síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 114, 110-121.
- Senent Ramos, M. (2014). Erotismo y seducción en mujeres con diversidad funcional. *Dossiers feministes*, 18, 181-195.
- Tarqui-Silva, L. E., Sánchez Salinas, M. V. y Garcés Mosquera, J. E. (2023). El deporte adaptado, inclusivo y paralímpico: una ruptura de estereotipos discriminatorios contra la diversidad funcional. *Revista Innova Educación*, 5(1), 120-130
- Vázquez Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17, 221-232
- Vega Fuente, A. y Martín, R. (1999). Los medios ante la discapacidad: más allá de los estereotipos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, 111-116.

El aprendizaje del lenguaje a partir de las TIC

Marta Montenegro Rueda
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Alba Cara Peinado
Inmaculada Sánchez Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, se viene observando una enorme evolución en lo que respecta a la era digital, de ahí a que Claro (2010) expone en su investigación como la incorporación de las tecnologías en nuestra sociedad ha traído consigo nuevas habilidades funcionales dentro del ámbito educativo con el fin de alcanzar lo que hoy en día se entiende como la alfabetización digital. Esto nos lleva a transformar nuestra metodología de enseñanza y aprendizaje empleada hasta el momento, con la necesidad de implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estos procesos para la mejora de la calidad educativa (Salinas Ibáñez, 2008).

Sin embargo, diversos estudios reflejan la complejidad en los resultados obtenidos acerca del impacto de las TICs en el sistema educativo, ya que es un término muy generalizado que abarca un amplio abanico de aplicaciones y funciones (Claro, 2010), y que por tanto ofrece múltiples opciones de uso para mejorar la competencia en los medios de comunicación e información.

No debemos olvidar que, las tecnologías han tenido cierta repercusión en la forma de comunicarnos sobre todo con la aparición de nuevos canales de comunicación (Martínez Sánchez, 2004), debido a que éstas nos permiten interactuar con otras personas desde distintas partes del mundo, además de una forma continua en el tiempo.

COMUNICACIÓN

Tal y como menciona Amar Rodríguez (2010) en su artículo, los medios de comunicación han provocado cambios en las conductas y en los hábitos de los ciudadanos, los que nos lleva a una necesidad de estar continuamente conectados independientemente del tipo de dispositivo electrónico que utilicemos para acceder a esa información contenida en el formato digital.

Debemos ser conscientes de que una formación correcta en temas relacionados con los medios digitales no significa tener solamente conocimientos de ellos, sino encontrar la manera

de favorecer un buen desarrollo en las personas a través de un uso responsable pudiendo así alcanzar un pensamiento crítico.

Según Kaplún (1998) expone que se debe considerar la comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico, con el fin de conseguir que personas con trastorno puedan ser capaces de expresar sentimientos, deseos o necesidades (Augé, Escoin, 2013).

Y es por ellos que cada vez más, la tecnología brinda la oportunidad de cubrir la necesidad de comunicación que tiene aquellos individuos que presentan dificultades en el lenguaje u otro trastorno en el desarrollo con las personas de su entorno, así como también para valerse por sí mismos.

Desde el estudio realizado por la Fundación Orange (2014), se viene reflejando esa exclusión digital en personas con discapacidad y en los mayores de 55 años. Con la llegada de los objetivos propuestos en la Agenda 2030, se impulsa el acceso y uso de las herramientas tecnológicas dirigidas hacia este colectivo afectado, dando lugar a poder garantizar una igualdad de condiciones (Sanromà Giménez, Lázaro Cantabrana y Gisbert Cervera, 2017).

Del mismo modo, en el informe que publica la UNESCO (2014) sobre el uso de las tecnologías, menciona la existencia de un plan llamado Programa Nacional de Becas y Oportunidad llevada a cabo por CILSA, donde se promueve una enseñanza específica para personas con discapacidad que les habilita hacia una inclusión en el ámbito social y laboral, gracias a la incorporación del uso de las herramientas digitales para la comunicación de su vida cotidiana.

LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC)

Tal y como hemos mencionado anteriormente, los dispositivos digitales se han convertido en un instrumento necesario en nuestro día a día y no es para menos en aquellas personas con necesidades educativas específicas (NEE). Por tanto, es importante resaltar que la tecnología ofrece recursos de gran versatilidad para personas con trastorno en el desarrollo socio-comunicativo (Sanromà Giménez, Lázaro Cantabrana y Gisbert Cervera, 2017).

La definición que plantea Tamarit (1989) sobre la Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA), se muestra de la siguiente manera:

conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos. (p.82-83)

De manera que los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se encargan de ofrecer recursos alternativos al lenguaje oral ya sea a través de sistemas de símbolos como es el caso de los pictogramas, o bien mediante los gestuales, es decir, gestos o mímica orientados a personas que presentan dificultades en el habla y por tanto en la comunicación con el resto de su entorno.

A lo largo de los años, se han ido creando sistemas de codificación con el objetivo de permitir la comunicación a personas con discapacidad, a partir códigos generalizados. El primero en nacer, fue el *sistema Bliss* creado por Charles Bliss en 1949, con un procedimiento basado en la combinación de formas geométricas sencillas dibujadas sobre papel (Augé y Escoin, 2003). Partiendo de éste, nacen otros sistemas y entre ellos debemos destacar el *Sistema Pictográfico de Comunicación* (SPC) diseñado por Mayer-Johnson en 1981, que a diferencia del anterior aporta nuevos diseños, es decir, nuevos pictogramas y agrega colores a los códigos.

Con la llegada de la era digital, el *sistema SPC* se agrega dentro de los sistemas informáticos con el objetivo de crear un tablero de comunicación donde los códigos además de incluir color, se les añade sonido. Este sistema es uno de los más usados dentro de nuestra sociedad, gracias a su sencillez a la hora de descifrar el significado de cada uno de los símbolos.

CONCLUSIONES

Los avances tecnológicos han permitido que los SAAC hayan ido evolucionando al ritmo del desarrollo de los softwares, de manera que agiliza y facilita la confección de oraciones a las personas que requiera de este sistema a la hora de comunicarse. Es indiscutible que, con el paso del tiempo estos teclados han ido perfeccionando sus prestaciones, de tal forma que permiten automatizar actividades repetitivas (Augé y Escoin, 2003).

Sin duda, el hecho de crear símbolos normalizados en el sistema del SAAC hace que el aprendizaje sea aún más ventajoso sobre todo para un público donde existe una carencia de vocabulario, ya sea por su edad temprana o por presentar un diagnóstico clínico que le limite sus capacidades cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar Rodríguez, V. M. (2010). *La educación en medios digitales de comunicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 115-124. <https://bit.ly/3O5jsLc>
- Augé, C. y Escoin, J. (2003). *Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en personas con discapacidad motora. F. Alcantud y FJ Soto (coords.), Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*, 139-160. <https://bit.ly/3NFU7FZ>
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes: estado del arte*. <https://bit.ly/3PGV6IM>
- Fundación Orange (2014). *España 2014. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Orange. <https://bit.ly/43fjCDZ>
- Kaplún, M. (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Comunicar* 11, 158-165. <https://bit.ly/3PMDKdn>
- Martínez Sánchez, F. (1994). *Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2, 3-17. <https://bit.ly/44i1Tnu>

- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía. <https://bit.ly/44rjkLq>
- Sanromà Giménez, M., Lázaro Cantabrana, J. L. y Gisbert Cervera, M. (2017). *La tecnología móvil: Una herramienta para la mejora de la inclusión digital de las personas con TEA*. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 173-192. <https://bit.ly/3pEXF3s>
- Tamarit, J. (1989). *Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94. <https://bit.ly/44eXrPA>
- UNESCO (2014). *Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Informe Mundial*. Lima: Unesco. <https://bit.ly/3D4cvnd>

Centralidad de la educación sexual en la formación de profesionales de la educación

Francisco Javier Jiménez-Ríos¹

1. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es mostrar la importancia de una Educación Sexual Integral en el proceso de formación de los profesionales de la Educación.

La sexualidad constituye la estructura antropológica fundamental, considerada como el mundo de relaciones personales en el que acontece nuestro dinamismo de realización personal e histórica.

Se trata de poner en evidencia una necesidad manifiesta en multitud de encuentros informales con los futuros profesionales de la educación, en los que requieren una educación sexual como parte del currículo, de cara al ejercicio profesional comenzando por el propio desarrollo personal.

METODOLOGÍA

En nuestro *met-odós* convergen varias líneas de fuerza apoyadas por diversos trabajos. Tenemos en cuenta el devenir de la Sexología en el siglo anterior y sus reclamos en los albores del actual, teniendo como eje el documento *Promoción de la Salud Sexual. Recomendaciones para la acción* que ve la luz en Guatemala en el año 2000, auspiciado por la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud y la Asociación Mundial de Sexología, en cuyo núcleo encontramos los derechos sexuales, forjados en Valencia (España) en el congreso mundial de 1997. Y como consecuencia los diversos documentos y declaraciones oficiales que han reforzado y aquilatado, en nuestro siglo, la petición de una Educación Sexual Integral, como derecho sexual y como elemento fundamental para la construcción de una sociedad saludable en el más amplio sentido de la palabra.

Por otra parte tenemos en cuenta dos trabajos realizados en las Facultades de Educación de la Universidad de Granada. En primer lugar referimos algunos resultados de una investigación en profundidad con una muestra muy amplia sobre los valores sexuales de los futuros profesionales de la educación (Jiménez-Ríos, 2003). En segundo lugar tenemos en cuenta los resultados de una consulta simple y directa sobre la necesidad percibida de Educación Sexual (Jiménez-Ríos et al, 2023)

¹ Universidad de Granada.

Este trabajo constituye una mirada en el camino para darle palabra a esta necesidad manifiesta de una Educación Sexual Integral, como realización personal y construcción de una realidad social saludable.

RESULTADOS

La persona humana es una realidad sexual, comunicativa y simbólica, de tal manera que la sexualidad constituye la estructura antropológica fundamental, en cuanto refiere nuestro mundo de relaciones personales. Por ello una educación sexual integral tiene sentido a lo largo de la vida, desde antes de nacer (Verny, 1996) y – de manera simbólica- hasta después de morir.

En un primer momento esbozamos este dinamismo fundamental de la realidad personal humana desde una perspectiva educativa.

Después mostramos la necesidad sentida por parte de los futuros profesionales de la educación de una educación sexual integral explícita en el currículo de su formación, en dos momentos separados por veinte años.

1.1. Persona, sexualidad y Educación

Escuchamos de manera continua que la salud es lo más importante para las personas. Esta apreciación fenomenológica coincide con la mostración de grandes corrientes de nuestra cultura, como es la salud hebrea o la felicidad aristotélica. Dos visiones antropológicas radicalmente diferentes (una pegada al barro y otra buscando el cielo) coinciden en que el bienestar de las personas, en todas sus dimensiones (corporal, psíquica y espiritual) constituye el fin del proceso de la autorrealización personal, y social (Ireneo de Lyon, 2022), en la marcha de la historia (Ellacuría, 1991).

Cada persona, como realidad abierta, se constituye en un proceso de realización orientado hacia una vida saludable. Un proceso en el que es fundamental la relación con las otras personas, en el mundo, tal como evidencia el personalismo (Mounier, 1966) o las experiencias en las que se ha crecido sin el calor de otras personas. Persona humana es la que se hace cargo de la otra persona (Levinás, 2014) en el respeto radical de su dignidad, como si en los genes se injertara el que otras se hicieron cargo de ella. Realidad personal humana (Zubiri, 1988) es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo (Leroi-Gourhan, 1965) en el desgarrón de una llamada transfigurante, la llamada del deseo en aras de la libertad (Feuerbach, 1995), en la entraña de cada persona, con el otro que yo. Esta metáfora expresa la tensión dinámica de nuestra realización con las otras personas (respeto) en el mundo (cuidado). Expresado en términos de la fenomenología podríamos decir que “el momento ex-tático es principal al momento ens-tático en el sistema que constituye la realidad personal humana” (Jiménez-Ríos, 2000, p. 24). Somos una inmensa sed de piel (Lucas Matheu, 1991): nuestro cuerpo es el lugar del tacto y el con-tacto, donde la naturaleza se hace cultura y la cultura se hace naturaleza, el lugar de la salud integral de la persona en todas sus dimensiones (corporal, psíquica, espiritual) y relaciones (con las otras personas, en el mundo).

La educación, exclusiva de la realidad personal humana (Kant, 1983, p. 29), se muestra como el lugar privilegiado para la realización de esa vida saludable que constituye el fin de nuestro proceso de realización (Gervilla Castillo, 2000).

Dado que la realidad personal humana es una realidad comunicativa y simbólica, la sexualidad constituye la estructura antropológica fundamental, en cuanto muestra todo nuestro mundo de relaciones personales.

Educación y salud forman sistema. Educación sexual y salud integral muestran la cúspide de ese sistema. Un sistema en el que la principalidad epistemológica es de la educación y la ontológica de la salud. La única realidad fin en sí misma es la realidad personal humana. La educación es medio privilegiado de la salud, siendo la salud personal, y social, el fin y el medio de la autorrealización personal e histórica. Este sería el núcleo dinámico de una teoría de la educación sexual. El sistema educación-salud constituye una clave antropológica fundamental.

En el documento Promoción de la salud sexual (OMS, 2000), se muestran los derechos sexuales, surgidos en Valencia en 1997, en el núcleo de una educación sexual integral y en la base de una sociedad saludable. La educación sexual es clave para una vida saludable.

En la declaración de Montreal (2005) se vuelve a retomar la educación en los derechos sexuales como clave para la salud, hasta el punto que la Asociación Mundial de Sexología pasa a llamarse Asociación Mundial para la Salud Sexual.

En Madrid se reúne un grupo de expertos de calado mundial y proponen un documento que insiste en la importancia de una educación sexual con bases científicas (Conchillo y Hurtado, 2011), que sea expresión de una inteligencia cultivada (Reyero, 2021).

En el congreso de Punta Cana (2014), la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual, culmina con una declaración que lanza con nuevo impulso las aportaciones anteriores: “Educación integral de la sexualidad”. La educación sexual es fundamental para la salud física, personal y social.

En Asunción, poco después de la promulgación del documento “Promoción de la salud sexual”, Flores Colombino (2002) insiste con un discurso muy directo en la importancia de poner en marcha los mecanismos locales y mundiales que faciliten el ejercicio de la educación sexual como camino de salud sexual, sendero de salud humana.

Tras referir la definición de salud sexual de Ginebra (1975) y de Guatemala (2000), abre una avalancha de preguntas y propuesta a todos los niveles que se muestran como un grito por el acontecimiento de esa educación sexual para la salud integral de las personas.

En España, en 2011, en el contexto de una educación sexual con bases científicas, se hace una apuesta enérgica, que cristaliza en el documento “Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva” (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad), que se retoma en 2019, como plan operativo, “Estrategia de Salud Sexual” (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social).

Entendemos la sexualidad como la estructura antropológica fundamental, en cuanto muestra nuestro mundo de relaciones personales. Podríamos describirla como “respectividad

fontal fruitiva” (Jiménez-Ríos, 1995, p. 379): Nos hacemos en el gozo *poiético* de nuestra interacción con las otras personas, en el mundo.

La OMS establece que “La salud sexual es la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y garanticen” (OMS, 2000, p. 6)

Entendemos que la Educación sexual es búsqueda de plenitud, en el juego creador de la libertad y la entrega sexual, como dinamismo placentero de conocimiento e integración personal, en la seducción poética igualitaria, y la transformación de la de la realidad social (Jiménez-Ríos, 2003, p. 350).

1.2. Educación sexual en las facultades de educación

Con estas premisas, de una educación sexual como fuente de salud integral, se le preguntó al alumnado de la Facultad de Educación Universidad de Granada sobre su percepción de la necesidad de formación para la educación sexual en su ejercicio profesional. Se hizo en dos ocasiones con dos contextos separados en el tiempo: el de una tesis doctoral sobre valores sexuales y el de un proyecto de innovación y otro de investigación, de la universidad de Granada, centrados en la educación sexual integral.

En el cuestionario que articula el trabajo de 2003 se presentan valores sexuales desde tres dimensiones complementarias: el acuerdo, el agrado y el sentirse bien ante los mismos. La necesidad de una educación sexual explícita en el currículo de los profesionales de la educación se presenta en las tres dimensiones de diversas maneras y contextos. En todos los casos la manifestación de una educación sexual es clara y coherente, con valores muy altos: el 57,5% se sitúa en la valoración máxima, junto con el 31,6% que muestra su acuerdo. La indiferencia es baja y el desacuerdo total no llega al 3% (Jiménez-Ríos, 2003, p. 159). Además, es independiente de las diversas variables contextuales de las personas que responden (Jiménez-Ríos, 2003, p. 357-366).

El cuestionario de 2023, más simple y con una muestra discreta, se centra en la necesidad sentida por los futuros profesionales de la educación de una educación sexual integral como elemento fundamental en el currículo de los diversos grados que se imparten en la Facultad de Educación de Granada. También se introducen algunos ítems para comprobar el grado de conocimiento general sobre el tema. En este momento se está pasando el cuestionario en Melilla y Ceuta, y se pronostican los mismos resultados.

Ante las pregunta sobre si como personas y profesionales de la educación necesitamos de una educación sexual adecuada la respuesta es abrumadora, expresando el grado de máximo acuerdo prácticamente la totalidad de las personas participantes (Jiménez-Ríos et al, 2023, p.4). Igualmente ocurre con las respuestas a las diversas preguntas que abordan la necesidad de que

las universidades, y en concreto las facultades de educación, respondan de manera efectiva a esta necesidad manifiesta (Jiménez-Ríos et al, 2023, p.5). Ante ambas preguntas encontramos una media de 3,95 sobre 4.

CONCLUSIONES

La conclusión es clara: las personas que se forman en las Facultades de Educación de la Universidad de Granada para desarrollar su actividad como profesionales de la educación, consideran que un aspecto fundamental y necesario en esa formación es la articulación de una educación sexual integral, y demandan a la universidad respuestas diversificadas a esta necesidad.

Esta conclusión, que refrenda las conversaciones informales, nos pone de frente a una tarea, como prospectiva: la necesidad de elaborar una teoría y una filosofía de una educación sexual integral.

Una filosofía de la educación sexual ha de ser acorde con una comprensión de la realidad personal humana, como realidad comunicativa y simbólica, que se constituye en el estar-dando-de-sí realidad, apropiándose creativamente los tesoros de la historia, como proceso educativo personal e histórico.

A una teoría de la educación sexual, centrada en esta perspectiva que acentúa la dimensión comunicativa de la realidad personal humana, le corresponderían tres acciones: fundamentar, articular y proponer. Fundamentar la educación sexual como dimensión fundamental en la educación integral de la persona, como una educación en valores sexuales, como educación personal y solidaria. Articular las diversas disciplinas. Dado que se trata de la educación en el ámbito de la estructura antropológica fundamental, el hecho sexual es objeto de multitud de áreas de conocimiento y acción. El gran cometido de la Pedagogía será el de ser gozne dinamizador de todas esas fuentes de conocimiento y acción, encauzándolas hacia el bien personal y social, que no siempre coincide con el interés de todos los conocimientos. Proponer las grandes líneas de esta dimensión educativa que afecta lo más nuclear de la persona humana, en su dimensión individual y social, hacia la salud integral de la realidad personal, que constituye su más auténtico cometido y su responsabilidad social.

Por tanto, corresponde a la Pedagogía fundamentar una educación sexual como educación integral en valores sexuales. Articular las diversas disciplinas en orden al crecimiento y salud integral de la persona humana y su realidad social. Proponer las grandes líneas educativas en un esfuerzo continuo de análisis y síntesis, dada la amplia y profunda dimensión del hecho sexual, en el dinamismo vital de un continuo cambio personal, social y cultural.

FINANCIACIÓN/AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco de un proyecto del Programa de ayudas para el apoyo y fomento a la investigación en materia de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad Social de la Universidad de Granada, "Investigación en Educación Sexual Integral. Melilla y Ceuta" (INV-IGU198-2022).

REFERENCIAS

- Clases (2014). Educación Integral de la sexualidad. Declaración de Punta Cana 2014. Punta Cana: Flashes.
- Ellacuría, I. (1991). Filosofía de la realidad histórica. Madrid: Trotta
- Feuerbach, F. (1995). La esencia del cristianismo. Madrid: Trotta.
- Flores Colombino, A. (2002). Bases de una sociedad sexualmente sana. Asunción: Flashes.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Los valores del cuerpo educando. Barcelona: Herder.
- Hurtado Murillo, F. y Pérez Conchillo, M. (2011). Educación para la sexualidad con bases científicas. Madrid: Aes.
- Ireneo de Lyon (2022). Contra las herejías. Madrid: Ciudad Nueva.
- Jiménez-Ríos, F. J. (1995). Dios, el tiempo y la historia. Málaga: Universidad de Málaga.
- Jiménez-Ríos, F. J. (2000). Memoria poética. Driscoll, G. (Ed.), *Imaginer la théologie catholique*. Roma: Studia Anselmiana
- Jiménez-Ríos, F. J. (2003). El valor sexual en la educación integral de la persona. Granada: Universidad de Granada.
- Jiménez-Ríos, F.J.; González-Gijón, G.; Martínez-Heredia, N.; Amaro Agudo, A. Sex Education and Comprehensive Health Education in the Future of Educational Professionals. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 3296.
- Kant, I (1983). Pedagogía. Madrid: Akal.
- Leroi-Gourhan, A (1965). Le Geste et la Parole. Paris: Albin Michel.
- Levinás, E. (2014). Alteridad y trascendencia. Madrid: Arena Libros.
- Lucas Matheu, M (1991). Invitación a una sexología evolutiva. *Revista de Sexología*, 46-47. *Melanges offerts à Ghislain Lafont*. Roma: Studia Anselmiana.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). Estrategia de Salud Sexual. Madrid: Sanidad.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Madrid: Sanidad.
- OMS, OPS, WAS (2000). Promoción de la salud sexual. Orientaciones para la acción. Guatemala: Flashes.
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 115-129.
- Verny, Th. y Weintraub, P. (1996). El vínculo afectivo con el niño que va a nacer. Un programa de nueve meses para tranquilizar, estimular y comunicarse con su bebé. Barcelona: Urano.
- Zubiri, X. (1988). El hombre y Dios. Madrid: Alianza.

Diferentes sistemas alternativos para el aprendizaje del lenguaje.

Marta Montenegro Rueda
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Juan José Victoria Maldonado
Inmcaulada Sánchez Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

Antes de entrar en profundidad sobre cómo influye el Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) en la memoria de personas con trastorno en el lenguaje y que formación debemos proporcionar a los maestros/as en relación a la competencia comunicativa con un alumnado de estas características (Vega y Gràcia, 2016), es importante tener presente que los nuevos canales de comunicación (Martínez Sánchez, 1994) brindan la posibilidad de que exista una comunicación en ambas direcciones, es decir, personas con dificultades en el habla o en la escritura que quiere llegar a comunicarse con el resto de su entorno que no presenta necesidades especiales.

En el estudio realizado por Barrios Rubio (2014), expone que, con la llegada de las nuevas tecnologías, los SAAC se han visto obligados a impulsar nuevas estrategias de comunicación con el objetivo de ser competitivo dentro del ámbito digital y dar respuesta a una sociedad actual sumergida en un mundo de dispositivos electrónicos. Es por ello, que para tomar las riendas es necesario tener presente cuál es la finalidad que queremos alcanzar y su uso dentro del ámbito profesional.

Cuando a una persona se le presenta un daño en la movilidad de alguna parte del cuerpo durante un tiempo definido o permanente, se apuesta por ofrecerle el medio imprescindible para cubrir esa necesidad, como puede ser el caso de una silla de ruedas para aquellos con dificultad en las extremidades inferiores (Alcocer, Cid y Rodríguez, 2012). Por otro lado, cuando nos encontramos ante un caso de un individuo con problemas en la comunicación, debemos adoptar la misma postura, es decir, ofertarle la gran variedad de recursos que hoy en día existen en cuanto los comunicadores se refiere y que sea la persona quien decida cual se adapta mejor a su necesidad.

Afortunadamente, nos encontramos en un momento de la era tecnológica que nos brinda una gran variedad de sistemas de comunicación y en contraposición se detecta como en nuestro

país existen aún personas con discapacidad en el habla, que no poseen los medios precisos para acceder a estos recursos ya sea por causas sociales o económicos.

LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD LINGÜÍSTICA

La finalidad de estos sistemas de comunicación es fomentar la competencia comunicativa y lingüística en alumnos/as con discapacidad intelectual y del desarrollo (Vega y Gràcia, 2016), que requieren de apoyos individualizados para poder interactuar con las personas de su entorno (Verdugo y Shalock, 2010).

Dentro de las aulas ordinarias españolas, cada vez más tenemos mayor diversidad de alumnado que presenta algún tipo de alteración en su desarrollo, lo que liga a implantar un segundo docente de apoyo dentro de ellas y un personal especializado para dar respuesta a sus necesidades, como es el caso de los logopedas y terapeutas. A lo largo de estos años, se ha visto criticada esta profesión debido a la falta de información acerca de la importancia de la labor que realizan estas personas en la comunicación y lenguaje del alumnado como también del trabajo en equipo entre profesionales (Acosta, 2006).

Vega y Gràcia (2016), reiteran en su estudio que un 1,9% de la población manifiesta dificultades de comunicación incluyendo a personas con parálisis cerebral, Trastorno del Espectro Autista (TEA), entre otros. Si tenemos en cuenta que esto afecta a la forma de interactuar que tienen estas personas con el resto del mundo que le rodea, utilizar los SAAC permiten favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas.

IMPLEMENTACIÓN DE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN

Como bien se conoce, la función de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación consiste en favorecer la comprensión y expresión comunicativa-lingüística (Segura y Escorcía, 2019), en personas que no tiene un correcto desarrollo y precisa de la figura del especialista en Audición y Lenguaje para mejorar la capacidad de comunicarse.

Cualquier implementación de los sistemas de comunicación ya sea en un centro ordinario como en uno específico, requiere de una buena preparación por parte del docente de Audición y Lenguaje, y ser conocedor de su gran utilidad. Para que este tipo de actuaciones sea eficiente, se debe hacer partícipe a la familia para dar lugar continuidad a esa actuación y obtener una conexión con las necesidades reales del individuo (García, Escorcía y Sánchez, 2014).

Para obtener el máximo rendimiento en la instauración de los SAAC en el desarrollo comunicativo en personas con dificultades en la comunicación, se necesita de una actuación temprana dentro del entorno natural del individuo ya que determinados estudios (Law y Darrah, 2014) avalan haber obtenido mejores resultados. Toda persona requiere de una comunicación con su el medio que le rodea y, por tanto, es fundamental presentarles que oportunidades son

las que ofrecen este tipo de sistemas, así como también los medios necesarios para llevar a cabo ese aprendizaje.

FORMACIÓN ESPECÍFICA A DOCENTES EN EL EMPLEO DE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN

Diversas investigaciones muestran como ha sido el cambio brutal en las interacciones comunicativas, gracias al giro que se ha llevado a cabo en la formación de los profesionales en el uso de las SAAC, pasando de un procedimiento alejado de la contextualización a concebir estrategias dentro de un entorno natural.

Según Vega y Gràcia (2016), la formación a maestros en base a estos sistemas de comunicación llevada a cabo durante varias sesiones, refleja un aumento en el uso por parte de los profesionales, pero se detectan ciertas limitaciones en cuanto a la forma de evaluación del posible impacto en los usuarios con algún tipo de trastorno.

Con el fin de ayudar al profesorado a la incorporación del uso de los SAAC en el aula, se requiere aplicar un enfoque personalizado al usuario, es decir, adaptable a sus necesidades y siempre desde una conexión con el medio que le rodea.

En definitiva, a mayor uso de estos sistemas en el aula por parte del docente, mayor será el incremento del empleo por parte del alumnado y, por tanto, nuevos hallazgos en el vocabulario proporcionándoles un enriquecimiento en su comunicación. Otro aspecto a tener en cuenta, es el hecho de brindar la mayor cantidad de experiencias comunicativas significativas posibles, ya que de ahí se parte del crecimiento en la competencia comunicativa (Justice, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. (2006). Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 26(1), 36-53. <https://bit.ly/3D7qd90>
- Alcocer Costa, N., Cid Campos, P. y Rodríguez Pedrejón, L. (2012). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en las personas con discapacidad. *Fundosa Accesibilidad*. 95-105
- Barrios Rubio, A. (2014). El comunicador en el entorno digital. *Cuadernos. info*, (34), 165-181. <https://bit.ly/3rrnkNm>
- García Sánchez, F. A., Escorcía Mora, C. T., Sánchez López, M. C., Orcajada Sánchez, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(3), 6-27. <https://bit.ly/44hvJBM>
- Justice, L. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36-45.
- Law, M. y Darrah, J. (2014). Emerging therapy approaches: an emphasis on function. *Journal of Child Neurology*, 29(8), 1101-1107

- Martínez Sánchez, F. (1994). Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2, 3-17. <https://bit.ly/3O4BZqL>
- Segura Pérez, Á. y Escorcía Mora, C. T. (2019). Implementación y generalización de SAAC en contextos de Educación Especial. Revista de Psicología (2), 469-480. <https://bit.ly/3JNRS2p>
- Vega Llobera, F. y Gràcia García, M. (2016). Asesoramiento a docentes en el uso de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación. Revista de Investigación en Logopedia, 6 (2), 169-202. <https://bit.ly/3rnaArg>
- Verdugo Alonso, M. Á., y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista española sobre discapacidad intelectual, 41(4), 7-21. <https://bit.ly/44ipbCM>

El uso de la robótica en la etapa de educación infantil

Minerva Sánchez Torres

Natalia Moreno Palma

Irene Trapero González

Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos han provocado que, actualmente, los niños convivan diariamente con la presencia y uso de la tecnología y la asuman con total normalidad. Este trabajo se centró en la robótica. Hacer uso de robots sociales e interactivos en la infancia es cada vez más común en nuestra sociedad y son varios los factores (psicológicos, cognitivos, de habilidad, etc.) que están motivando que los llamados robots de suelo, robots móviles o robots tortuga sean los que estén llegando a las aulas de Educación Infantil (Catlin et al., 2019).

Fue en los años 70 cuando Papert diseñó “Logo”, un lenguaje de programación que hizo que los alumnos diseñaran y construyeran animaciones. Más tarde, Marvin Minsky diseñó el primer robot que era capaz de seguir unas instrucciones básicas mediante el lenguaje Logo (adelante, atrás, derecha, izquierda) (Gómez, 2020). A partir de ese momento, el concepto de robótica educativa se ha ido desarrollando e incluyendo cada vez más en el ámbito educativo. En Educación Infantil, la robótica no está incluida como un contenido específico de la etapa, sin embargo, numerosas experiencias muestran los beneficios de su uso en estas edades.

Cuando hablamos de robótica en educación, se percibe como una herramienta novedosa, tangible y manipulable que requiere del uso de artilugios tecnológicos, como los robots, y que tienen como objetivo transmitir conocimientos multidisciplinares gracias a su interacción y manipulación. Hay que tener en cuenta el momento en el que se va a usar ya que no siempre se necesita este recurso para trabajar y realizar actividades que no lo requieren (Recio, 2019).

Los robots deben ser un apoyo para el aprendizaje de los niños ofreciendo una instrucción directa y elogiando el proceso de interacción y los resultados para así fortalecer la autoestima, autoeficacia y motivación de los más pequeños (Pei y Yong, 2018).

La robótica educativa favorece el proceso de aprendizaje haciendo que el alumnado adquiera un carácter creativo, sociable, colaborativo, activo y participativo favoreciendo así al desarrollo de nuevos conocimientos gracias a la realización de actividades específicas o transversales (Álvarez, 2020).

La robótica educativa es ideal para trabajar el pensamiento lógico en los niños, ya que se desarrolla en ellos el pensamiento computacional que engloba habilidades y capacidades relacionadas con la resolución de problemas haciendo uso de la tecnología (Aho, 2012).

Algunas investigaciones evidencian que el uso de la robótica produce un cambio positivo en el aprendizaje del alumnado en diferentes áreas de conocimiento (orientación, colores, números, partes del cuerpo etc) haciendo que estos adquieran las habilidades dichas anteriormente (García-Valcárcel y Caballero-González 2019). Un ejemplo de ello fue un estudio que se hizo en Alemania (Universidad de Paderborn) con niños de entre cuatro y seis años que padecían de timidez e influía negativamente en contextos familiares y desconocidos. A lo largo de tres sesiones, se usó el robot social “Nao” de Softbank Robotics, que gracias a su programa de voz y su constante interacción con los niños de forma lúdica, libre y espontánea, consiguió que el alumnado venciera su timidez participando en las sesiones, interactuando con el robot e incluso aprendiendo nuevo vocabulario (Tolksdorf, Viertel y Rohlfling 2021). Por ello, los robots sociales se pueden usar en actividades centradas en la terapia al brindar intervenciones a los niños con TEA para apoyar sus habilidades de comunicación social y emocional (Tolksdorf, Crawshaw y Rohlfling 2021).

Otro robot educativo que puede ser utilizado en las aulas de infantil es “PequeBot”. Está compuesto por un set de programación de robots que facilita al alumnado el logro de competencias lógico-matemática, lectoras-escritoras, del pensamiento lógico y el desarrollo de destrezas sociales, culturales y digitales (Silva y González, 2017).

Algunos otros robots disponibles actualmente para esta etapa son; “Bee-Bot” (es el más utilizado en infantil y favorece la iniciación en la robótica ya que ejecuta secuencias de direcciones), “Blue-Bot” (igual que el anterior, pero se puede programar a través del móvil), “Cubetto” (la programación se introduce a través de bloques con diferentes formas, colores y direcciones), “Roamer” (permite cambiar la dificultad y se adapta a distintos niveles), “Tangibot” (permite leer distintas etiquetas y enviarlas en forma de comandos) y “Kibo Robot” (sensor de sonidos, distancia, luces y lector para dar instrucciones). Una experiencia con el robot “bee- bot” demuestra que los niños pueden trabajar la orientación espacial a partir de la secuenciación de órdenes a modo de algoritmos, la lateralidad, y el diseño o creación de soluciones óptimas (Diago y Arnau, 2017).

En conclusión, la educación infantil es una etapa clave en el desarrollo del individuo, razón por la cual se presenta como una etapa del desarrollo humano en la que los maestros tienen la oportunidad de establecer las bases de una educación integral y de calidad en la que el uso de herramientas innovadoras y recursos didácticos tecnológicos se están volviendo cada vez más importantes. Por todas estas consideraciones, nuestro objetivo era identificar el efecto de la robótica educativa en la Educación Infantil. Este estudio proporcionó respuestas a las siguientes preguntas sobre la robótica educativa en esa etapa de desarrollo;

RQ1: ¿Qué información científica tenemos de la robótica infantil en estos 10 últimos años (2011-2021)?

RQ2: ¿En qué ciudades/países se han llevado a cabo mayor parte de las experiencias robóticas en infantil?

RQ3: ¿Qué robots se utilizan en las aulas de infantil?

RQ4: ¿Qué resultados han obtenido las experiencias de los más pequeños con el uso de esta tecnología?

METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó a finales de octubre y el mes de noviembre de 2021. Se basó en una metodología de Revisión Sistemática de la Literatura (Systematic Literature Review (SLR)). Se trata de una herramienta científica basada en un estudio observacional primario e integrativo donde se pretende dar respuesta a una pregunta de investigación formulada correctamente mediante un proceso sistemático y particular en un área o fenómeno de interés (Benet, Zafra y Quintero 2015).

Para profundizar en esta investigación, seguimos las pautas ofrecidas por la declaración PRISMA para describir y cumplir con los estándares de calidad en este tipo de revisiones (Moher et al., 2014).

1.1. Estrategia de búsqueda

En cuanto a la selección e información, se han llevado a cabo por una búsqueda de documentos científicos y se han elegido aquellos que han aportado mayor información e interés sobre dicho tema. Para ello, se han elegido las bases de datos "Web of Science (WOS)" y "SCOPUS". Se trata de plataformas científicas que nos aportan fiabilidad de contenido y nos facilita el acceso a documentos citados, editores de revistas, etc., de cualquier disciplina de conocimiento, tanto científico, sociológico, humanístico y tecnológico.

Para establecer la ecuación de búsqueda utilizada en ambas plataformas, utilizamos TESAURO/THESAURUS, un diccionario en línea donde podemos encontrar sinónimos y antónimos de las palabras clave seleccionadas. Una vez establecida la ecuación de búsqueda; (Robotic OR Robots) AND ("Prekindergarten Education" OR "Kindergarten Education" OR "Preschool Education" OR "Early Childhood Education" OR "Childhood Education"), se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión mostrados en la tabla 1 para refinar los resultados.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios inclusión	Criterios exclusión
1. Artículo de revista/científicos.	1. Actas de congresos, capítulos de libros, leyes u otro tipo de publicaciones no revisadas.
2. Artículos publicados desde 2011- 2021.	2. Artículos anteriores al año 2010.
3. Artículos escritos en español e inglés.	3. Artículos no escritos en español e inglés.
4. Publicado en abierto y disponible para su consulta.	4. No publicado en abierto ni disponible para su consulta.
5. Trabajos prácticos.	5. Trabajos que no recogieron experiencias.

1.2. Recolección y análisis de datos

Teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente, se realizó una selección rigurosa de artículos a partir de las siguientes fases. En la primera fase se inició la búsqueda adjunto la ecuación anterior en las plataformas digitales WOS y SCOPUS.

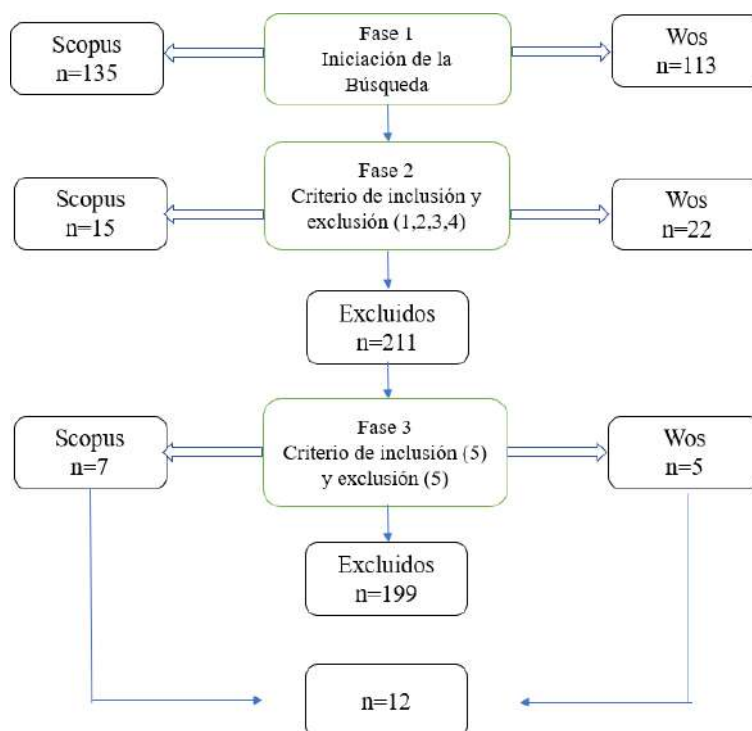
En la segunda fase se filtraron los criterios de inclusión y exclusión descritos anteriormente para facilitar así la selección de aquellos artículos que cumplían estos requisitos y eliminar o descartar aquellos que no eran válidos. También se realizó una lectura del título y resumen de cada artículo para evitar posibles repeticiones de información.

Y en la tercera fase, una vez leídos los resúmenes, se realizó una lectura completa de cada artículo teniendo en cuenta las preguntas de investigación (RQ) a las que se pretende dar respuesta.

A continuación, se representarán estas fases en un diagrama de flujo (Figura 1) llevando a cabo los criterios de elección para poder descartar aquellos documentos que han sido repetidos o no cumplen con el objetivo principal y después de su lectura, establecer la muestra final (n=12).

Figura 1

Diagrama de flujo



RESULTADOS

Los resultados obtenidos han proporcionado respuestas a cada una de las preguntas de investigación formuladas

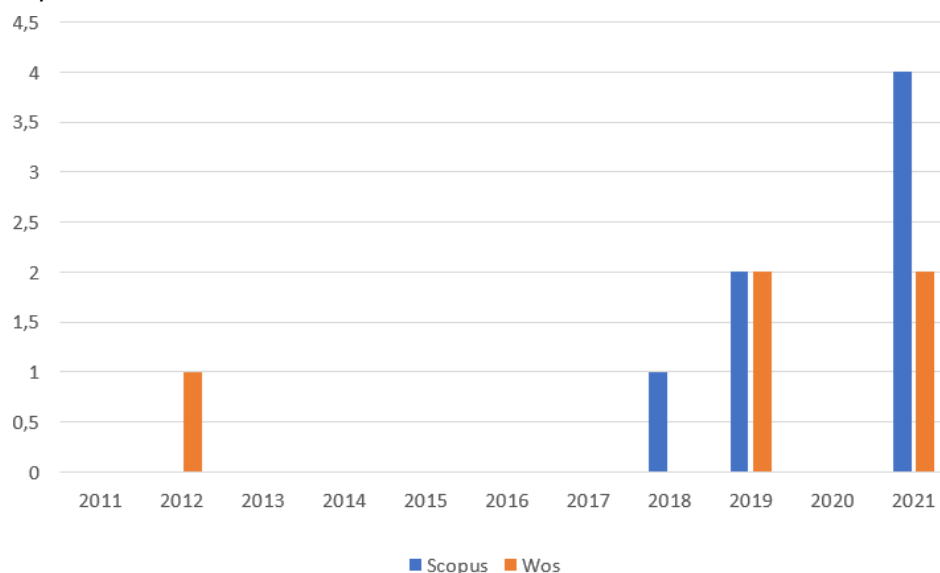
1.3. ¿Qué información científica tenemos de la robótica infantil en estos 10 últimos años (2011-2021)?

De las 248 publicaciones encontradas según los criterios de búsqueda, se seleccionaron 12 artículos después de refinar los resultados de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión

establecidos. La base de datos Scopus registra un total de 7 artículos, lo que representa el 58,33%, y WoS 5 documentos, lo que representa el 41,67%. Los principales años de producción científica son 2021 con 6 artículos (50%) y 2019 con 4 (33,33%). Finalmente, en los siguientes años, la producción científica se limita a 1 artículo (8,33%) por año: 2018, 2012.

Figura 2

Artículos publicados

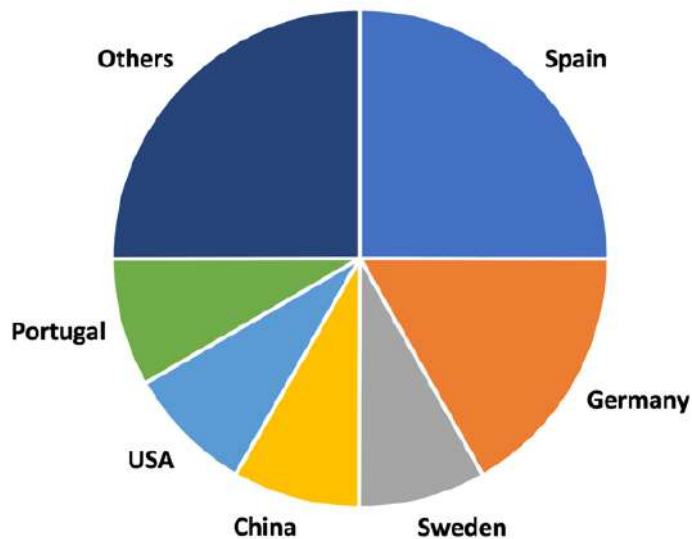


1.4. ¿En qué ciudades/países se han llevado a cabo mayor parte de las experiencias robóticas en infantil?

En las experiencias realizadas en los documentos seleccionados, se encontró que muchos de ellos se llevaron a cabo en diferentes áreas geográficas. El más común fue España, con tres estudios en este país (25%) en lugares como La Rioja, Extremadura y Salamanca. El siguiente país más destacado fue Alemania con un total de dos estudios (16,7%). Mientras que en Suecia, China, Estados Unidos y Portugal encontramos solo un estudio cada uno (8,3%). El resto de los documentos no especifican el área geográfica (Figura 3).

Figura 3

Porcentajes de países



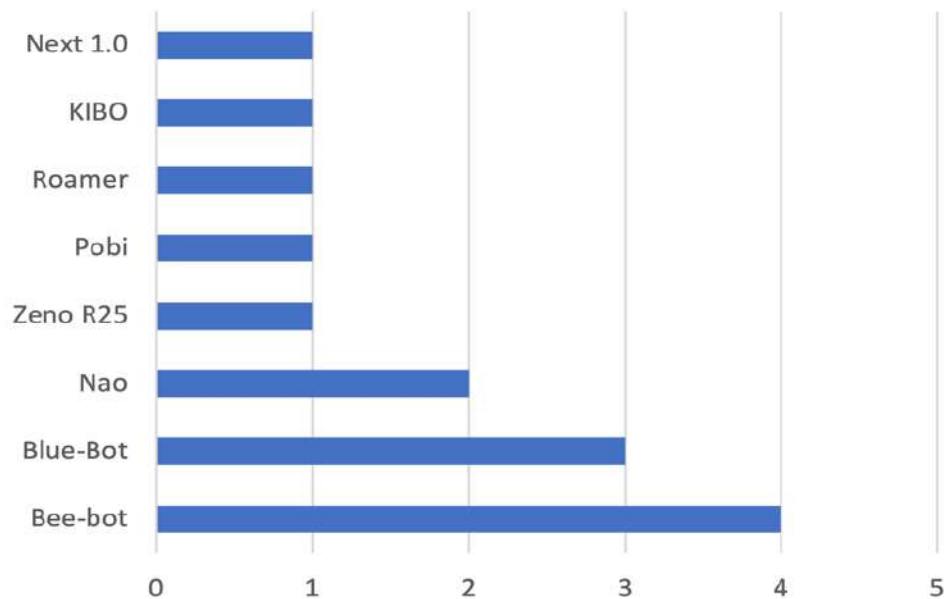
1.5. ¿Qué robots se utilizan en las aulas de infantil?

Tras el análisis de los 12 artículos seleccionados se detectó que el material de estudio de la mayoría de las experiencias fueron robots sociales o de suelo. Todos ellos se utilizaron con niños de edad preescolar.

Bee-Bot fue el robot más utilizado en cuatro artículos, convirtiéndose así en un recurso más usado para los niños y niñas de las primeras etapas escolares. El segundo más usado fue Blue-Bot, utilizado en tres artículos, mostrando ser un factor importante para el uso variado del lenguaje de programación en preescolar. Este robot es parecido al anterior con la diferencia de que tiene Bluetooth para así trabajar con la programación y la digitalización. El tercer puesto lo ocupó el robot Nao de Softbank Robotics, utilizándose en dos artículos. Se trata de un pequeño robot humanoide que se usa para el desarrollo de interacción niño-robot y presenta una programación de voz. Por último, el robot Zeno R25 de robokinds (robot humanoide con rostro expresivo usado en entornos terapéuticos con niños con TEA), Pobi (socio de aprendizaje virtual para aportar a los niños y a los padres una buena experiencia interactiva), robot Next 1.0 (programación direccional que presenta movimientos como; arriba, abajo, izquierda y derecha), Roamer y KIBO aparecieron una vez en los estudios convirtiéndose así en los menos frecuentes (Figura 4).

Figura 4

Robots utilizados



1.6. ¿Qué resultados han obtenido las experiencias de los más pequeños con el uso de esta tecnología?

Los resultados de las diferentes experiencias realizadas con robótica educativa en la educación infantil muestran el beneficio académico y personal que su uso en el aula puede ofrecer. En cuanto a los posibles beneficios emocionales que pueden proporcionar los recursos robóticos en las aulas, Tolksdorf, Viertel y Rohlfing (2021) han investigado cómo los niños tímidos interactúan con el robot Nao de Softbank Robotics en un entorno de aprendizaje de palabras, en comparación con los niños no tímidos. Esta investigación muestra que los niños tímidos interactúan de manera diferente a los niños no tímidos con un robot. También se observa que los niños tímidos, a pesar de obtener calificaciones significativamente más bajas en una primera prueba, con el tiempo alcanzan a los niños no tímidos, obteniendo calificaciones similares en una segunda prueba.

Davidson et al. (2021) también estudian los procesos de cambio que surgen en los niños como resultado de su relación con los robots. Este artículo mide cambios en la mentalidad de los niños al trabajar con el robot Zeno. Este robot ofrecía elogios relacionados con el esfuerzo de los niños al realizar diferentes tareas. Al trabajar con el robot social, se observó un efecto positivo en la mentalidad de los niños, mientras que no se observaron cambios significativos en aquellos niños que no utilizaron el robot. El uso de comentarios y elogios implícitos o explícitos promueve una mentalidad de crecimiento en el estudiantado.

En una línea de investigación similar a la de los artículos anteriores, Tolksdorf, Crawshaw y Rohlfing (2021) han observado que los intercambios no verbales entre niños y cuidadores son más frecuentes en ciertas fases de interacción con robots que cuando interactúan con interlocutores humanos. Este artículo se basa en experiencias con el robot Nao y enfatiza la importancia de que los robots utilicen señales sociales al interactuar para mejorar la percepción

social-emocional del niño. Se revela que muchos de los robots sociales actuales, incluyendo el robot Nao, están muy restringidos en sus habilidades para expresar emociones.

Tolksdorf, Crawshaw y Rohlfing (2021) también notan una deficiencia en el reconocimiento del habla de los niños por parte de los robots, lo que dificulta la interacción fluida. Los robots sociales pueden servir como mediadores para reforzar la relación interpersonal entre el niño y el adulto. Pueden compartir experiencias, curiosidades, conocimientos, desarrollar el lenguaje oral, el lenguaje no verbal y expresar sus emociones utilizando la máquina.

Continuando con trabajos que muestran el beneficio del uso de la robótica educativa con el fin de mejorar las habilidades sociales de los niños, podemos destacar la investigación de Miranda y Osório (2019). Ellos evidencian que al usar la robótica educativa y en particular el robot KIBO, los niños desarrollan la capacidad de responsabilidad, concentración, creatividad, persistencia y logran un mayor dominio de la tecnología. El robot KIBO beneficia la formación social de los estudiantes, la construcción de conocimientos, el respeto y la comprensión hacia los demás.

Resultados similares a la investigación anterior son reportados por Wu et al. (2019) y Tanaka y Matsuzoe (2012). Ambos artículos demuestran que el uso de la robótica educativa capta la atención del niño, aumentando su entusiasmo y mejorando su aprendizaje. Beneficia el pensamiento divergente y expande el vocabulario de los estudiantes, facilitando el aprendizaje de nuevos idiomas en niños preescolares. La robótica puede favorecer el aprendizaje a través de actividades lúdicas, haciéndoles desarrollar sentimientos de empatía, amor, amistad, solidaridad, etc. Tanaka y Matsuzoe (2012) confirmaron que un robot puede inducir comportamientos de cuidado en los niños.

Miranda y Osório (2019), además de confirmar los beneficios socioemocionales del uso de la robótica educativa, también revelan que al usar KIBO, los niños pueden trabajar con algoritmos, la creación de secuencias y programas, el concepto de evento o condición y repeticiones. Todos estos elementos forman parte del pensamiento computacional, por lo que su desarrollo en las aulas infantil con el robot KIBO es factible.

Con respecto a los cambios en el aprendizaje, específicamente el aprendizaje de vocabulario, la investigación de Fridberg y Redfors (2021), evidencia que el uso del lenguaje descontextualizado anima a los niños a expresarse utilizando vocabulario más específico de las áreas STEM. La programación digital y analógica utilizando el robot blue-boot favoreció un uso más variado de palabras relacionadas con la programación.

De la misma manera que Miranda y Osório (2019), demostraron la adquisición de habilidades de pensamiento computacional utilizando robots educativos, García-Valcárcel y Caballero-González (2019) muestran que los niños pueden adquirir habilidades de pensamiento computacional relacionadas con las dimensiones: secuencias, correspondencias instrucción-acción y depuración. Realizar actividades que utilizan la robótica mejora el aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y sociales, fomenta la autonomía, el liderazgo, el trabajo cooperativo y la comunicación.

El uso de robots en la educación infantil no solo favorece el pensamiento computacional, sino también otras áreas como la resolución de problemas, el pensamiento lógico-matemático o el pensamiento espacial. La robótica es un método interdisciplinario en el que se trabaja en las áreas de Matemáticas, Tecnología, Ciencia e Ingeniería. Su naturaleza transversal permite a los niños desarrollar el pensamiento lógico, la imaginación y las habilidades lingüísticas.

La experiencia llevada a cabo por Bizarro, Luengo y Carvalho (2018) con los robots Roamer ha demostrado ser muy positiva ya que mantiene a los estudiantes motivados y favorece la aplicación de estrategias de resolución de problemas. El uso de estos recursos permite la aplicación de estrategias de resolución de problemas, desarrollando así el pensamiento computacional. Trabajar con robótica en el aula mejora la adquisición de conceptos espaciales básicos en estudiantes de educación infantil.

Resultados similares a los de la investigación anterior aparecen en el trabajo de Aranda, Estrada y Margalef (2019) y Terroba, Ribera y Lapresa (2021). Aranda, Estrada y Margalef (2019) llevaron el robot Blue-Bot al aula y observaron que promueve el trabajo de los procesos matemáticos involucrados en una situación de resolución de problemas y facilita la adquisición de nociones complejas en la educación infantil. La robótica educativa en la educación infantil promueve las diferentes competencias del siglo XXI y también la autorregulación del aprendizaje.

Terroba, Ribera y Lapresa (2021) afirman que, con el uso de robots educativos, los niños resuelven problemas aplicando los conocimientos proporcionados por el robot. Son capaces de descomponer estos problemas en partes más simples y desarrollar estrategias para su resolución. Esto permite a los niños desarrollar su potencial matemático. Crea un ambiente de libertad para expresar respuestas originales en un entorno único.

Finalmente, un resultado interesante es descrito por Critten, Hagon y Messer (2021), los niños con dificultades de aprendizaje que han participado en actividades de robótica trabajan juntos como un equipo, compartiendo tareas y turnándose. Apenas necesitan apoyo para trabajar con el robot y a través de actividades lúdicas, los niños pueden aprender a programar. La robótica educativa muestra su potencial educativo como un recurso factible para ser utilizado como material de apoyo educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez que se finalizaron y analizaron las respuestas a las preguntas de investigación, se pudo ver que actualmente se promueve el desarrollo de habilidades de programación desde una edad escolar temprana, se intenta que los niños y niñas adquieran un papel activo y creativo en el uso de las tecnologías y específicamente de la robótica educativa. Se observó que la tecnología es una herramienta que está presente en nuestra vida diaria y que cada vez más instituciones sociales y educativas la están usando en el aula (García y Navarro 2017; Recio 2019).

Los resultados de las experiencias han demostrado que hacer uso de la robótica educativa o robots sociales con niños pequeños favorece su desarrollo en los dominios psicológicos,

cognitivos y sociales además de mejorar la adquisición de habilidades matemáticas y lingüísticas (Catlin et al. 2018). Se pudo comprobar el beneficio del uso de robots educativos para el desarrollo de conocimientos multidisciplinares además de promover un carácter participativo, activo, resolutivo, creativo y sociable (Álvarez 2020). Después de revisar los diferentes estudios, podemos afirmar que el potencial didáctico de la robótica educativa como medio para enseñar habilidades, capacidades y competencias promovidas por los currículos actuales en las áreas de STEM es evidente.

De igual manera, se ha demostrado que el uso de robots no se limita a estudiantes sin necesidades educativas específicas o especiales. Existen robots educativos diseñados para ayudar a niños con dificultades de aprendizaje e incluso con necesidades específicas derivadas de discapacidades o trastornos de personalidad, de desarrollo o de comportamiento. La robótica educativa puede potenciar y mejorar el desarrollo de estos estudiantes evolucionando progresivamente diferentes rasgos de personalidad y carácter.

REFERENCIAS

- Aho, Alfred V. 2012. "Computation and computational thinking". *The computer journal* 55(7), 832–835. <https://doi.org/10.1093/comjnl/bxs074>.
- Álvarez Herrero, Juan Francisco. 2020. "Pensamiento computacional en Educación Infantil, más allá de los robots de suelo". *Education in the Knowledge Society (EKS)* 21, 11. <https://doi.org/10.14201/eks.22366>.
- Aranda, María Ricart, Assumpta Estrada Roca y Maria Margalef Marti. 2019. "Didactical suitability in early childhood education: mathematics with Blue-Bot robots". *EDMETIC* 8 (2), 150–168. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11589>.
- Benet Rodríguez, Mikhail, Sandra Liliana Zafra y Sandra Patricia Quintero Ortega. 2015. "The systematic review of the scientific literature and the need to visualize the results of the investigations". *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* 7(1), 101–103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751487013>.
- Bizarro Torres, Noelia, Ricardo Luengo González y José Luís Carvalho. 2018. "Roamer, a robot in the classroom of Early Childhood Education for the development of basic spatial notions". *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (28), 14–28. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28.14-28>.
- Catlin, David, Martin Kandhofer, Stephanie Holmquist, Andrew Paul Csizmadia, Julian Angel Fernandez y John John Cabibihan. 2019. "EduRobot taxonomy and Papert's paradigm". In *Smart learning with educational robotics*, edited by Linda Daniela, 333–338. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19913-5_15.
- Critten, Valerie, Hannah Hagon y David Messer. 2021. "Can Pre-school Children Learn Programming and Coding Through Guided Play Activities? A Case Study in Computational Thinking". *Early Childhood Education Journal* 50(6): 969–981. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01236-8>.

- Da Silva Filgueira, María Gabriela y Carina Soledad González González. 2017. "Pequebot: Propuesta de un sistema ludificado de robótica educativa para la educación infantil". In *Proceedings of the V International Congress on Videogames and Education*. Tenerife. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6677>
- Davison, Daniel P., Frances M. Wijnen, Vicky Charisi, Jan van der Meij, Dennis Reidsma y Vanessa Evers. 2021. "Words of encouragement: how praise delivered by a social robot changes children's mindset for learning". *Journal on Multimodal User Interfaces* 15, 61–76. <https://doi.org/10.1007/s12193-020-00353-9>.
- Diago, Pascual, y David Arnau. 2017. "Pensamiento computacional y resolución de problemas en Educación Infantil: Una secuencia de enseñanza con el robot Bee-bot". In *VII Iberoamerican Congress of Mathematics Education*, edited by Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 255–263. Madrid: FESPM.
- Fridberg, Marie y Andreas Redfors. 2021. "Teachers' and children's use of words during early childhood STEM teaching supported by robotics". *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892599>.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana y Yen-Air Caballero-González. 2019. "Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 27(59), 63–72. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-06>.
- Gómez Plasencia, Mercedes. 2020. "Use of robotics in Early Childhood Education stage". *Revista de educación, innovación y formación* (3), 142–155. <http://hdl.handle.net/10201/100725>.
- Miranda Pinto, Maribel Santos y António Osório. 2019. "Learn to program in preschool: analysis with the participation scale". *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación* (55), 133–156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.08>.
- Moher, David, Alessandro Liberati, Jennifer Tetzlaff, Douglas G. Altman y The PRISMA Group. 2009. "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement". *PLoS Medicine* 6 (7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Pei, Zhenghua y Nie Yong. 2018. "Educational Robots: Classification, Characteristics, Application Areas and Problems". In *2018 Seventh International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*, 57–62. Auckland: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <http://doi.org/10.1109/EITT.2018.00020>.
- Recio Caride, Salomé. 2019. "Experiencias robóticas en infantil" [Robotic experiences in childhood education]. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa* (7). <https://doi.org/10.6018/riite.399641>
- Tanaka, Fumihide y Shizuko Matsuzoe. 2012. "Children Teach a Care-Receiving Robot to Promote Their Learning: Field Experiments in a Classroom for Vocabulary Learning". *Journal of Human- Robot interaction* 1(1), 78–95. <https://doi.org/10.5898/JHRI.1.1.Tanaka>.

- Terroba Acha, Marta, Juan Miguel Ribera Puchades y Daniel Lapresa Ajamil. 2021. "Problem resolution trajectory for the development of computer thinking. Fostering mathematical talent in early childhood education". *Contextos educativos. Revista de Educación* (28): 65–85. <https://doi.org/10.18172/con.5008>.
- Tolksdorf, Nils F., Camilla E. Crawshaw y Katharina J. Rohlfing. 2021. "Comparing the Effects of a Different Social Partner (Social Robot vs. Human) on Children's Social Referencing in Interaction". *Frontiers in Education* 5(569615). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.569615>.
- Tolksdorf, Nils F., Franziska E. Viertel y Katharina J. Rohlfing. 2021. "Do Shy Preschoolers Interact Differently When Learning Language With a Social Robot? An Analysis of Interactional Behavior and Word Learning". *Frontiers in Robotics and AI* 8 (676123). <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.676123>.
- Wu, Qin, Sirui Wang, Jiashuo Cao, Bing He, Chenmei Yu y Jianbo Zheng. 2019. "Object recognition-based second language learning educational robot system for chinese preschool children". *IEEE Access* 7, 7301–7312. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2890438>.

Metacognición, creatividad y cooperación

Yosbanys Roque Herrera¹

Santiago Alonso García²

Pedro Ángel Valdivia Moral³

María Luisa Zagalaz Sánchez³

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad constituye un constructo multifactorial que dificulta su conceptualización y medición, pero la mayoría de las teorías convergen en las capacidades de fluidez, flexibilidad, conexionalismo y originalidad; además de que es una facultad distintiva que posibilita a individuos y sociedades expandir sus posibilidades (López Martínez y Martín Brufau, 2010).

Chacón Araya (2005) cita textualmente a Gardner al definir a un *individuo creativo* “...es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que, al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. “...la idea clave en la concepción psicológica de la creatividad, ha sido la de pensamiento divergente”.

Origen etimológico del término metacognición está dado por la conjunción de los vocablos latinos *metá* y *cognoscere*. Este se asigna para denominar el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, incluyendo la sensibilidad individual por la necesidad de utilizarla para organizar el pensamiento; por lo que, es la capacidad de autorregular el aprendizaje mediante procesos de planificación, aplicación y control de estrategias para cada situación, evaluando la efectividad y transfiriendo la experiencia a una nueva actuación (Roque herrera et al., 2018).

DESARROLLO

Sin embargo, establecer un concepto único sobre creatividad resulta complejo porque diversos autores exponen diferentes planteamientos sustentados a partir de bases y modelos particulares (Muñoz, 2021) (figura 1).

¹ Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

² Universidad de Granada - España

³ Universidad de Jaén - España

Figura 1.

Cuadro sinóptico de diversos conceptos de creatividad

Autores	Conceptos
Hernández et al.	Capacidad de pensar, imaginar y actuar de manera diferente, aportando nuevo significado, solución de problemas y labor con valor incorporado.
Dogan et al.	Capacidad para producir objetos o ideas nuevas, valiosas y apropiadas.
Karaca et al.	Creación de nuevas conexiones entre objetos, símbolos, palabras o experiencias desconectadas.
Puspitasari. et al.	Pensamiento lógico y divergente que busca construir nuevas ideas y conceptos para atenuar o eliminar una necesidad provocada por problemas retadores.
Khuana et al.	Tipo de pensamiento que permite generar métodos, enfoques y perspectivas novedosas para abordar problemas desafiantes.

Fuente: Muñoz (2021).

Así, las bases de esas conceptualizaciones mencionadas se fundamentan en variadas teorías: humanistas, factoriales, Neuropsicofisiológicas, teológicas, psicológica-analítica.

Figura 2.

Cuadro sinóptico sobre teorías acerca de la creatividad

Teorías y modelos	Enunciados
Teoría Gestáltica	Implica la óptima comprensión del problema para obtener una solución creativa.
Pensamiento divergente de Guilford	Genera diversas ideas ante circunstancias de múltiples respuestas, empleando fluidez, flexibilidad y originalidad.
Teoría asociacionista de Mednick	Formación de productos útiles nuevos mediante asociaciones de elementos remotos entre sí.
Enfoque sistémico de Csikszentmihalyi	Producto de la interacción del individuo y su contexto sociocultural.
Modelo de Urban	Acción conjunta de tres componentes cognitivos (pensamiento divergente, conocimiento general y conocimiento específico) y tres relacionados con la personalidad (compromiso con la tarea, motivación y tolerancia a la ambigüedad), en tres niveles de actuación: individuales, sociales e histórico-sociales.
Enfoque sociocultural de Vigotsky	Actividad cerebral sobre la base de estos nuevos planteamientos e interacciones culturales

Fuente: Muñoz (2021).

Santos (1986) menciona tres tipos de creatividad según Maslow:

- Primaria, asociada al numen creador y se caracteriza por la espontaneidad y la improvisación.

- Secundaria, se plasma en un producto original y con valor agregado, requiriendo grandes dosis de preparación, esfuerzo e inspiración.

- Integrada, requiere un don especial, mucho estudio, conocimiento y concentración para alcanzar la perfección creadora.

Mientras que, Chacón Araya (2005) reconoce los siguientes elementos de la creatividad:

- Sensibilidad a los problemas: los detectan con facilidad; así como, las necesidades de cambio, el requerimiento de nuevos métodos y los defectos y deficiencias de las cosas.
- Evaluación: garantiza que el producto final tiene la novedad y utilidad esperada.
- Producción divergente: generación de alternativas de soluciones o productos que resuelven una necesidad identificada.
- Productos transformacionales: produce cambios significativos en cosas o información existente (redefiniciones, transformaciones, revisiones, entre otros) de manera innovadora.

El individuo creativo necesita una medida pertinente de fortaleza, coraje, obstinación, independencia, autosuficiencia, arrogancia y ego; además de, motivación, autoestima, estilos cognitivos adecuados, capacidad de logro y tolerancia.

Díaz Martínez et al. (2016) y Laime Pérez (2005) hacen referencia a algunos instrumentos validados que permiten medir la creatividad en los individuos:

- Pruebas de habilidades de estructura del intelecto (SOI), recomendada para el nivel secundario de educación.
- Test de Creatividad de Turtle, diseñado para aplicar a individuos de cualquier edad desde el 5to año de primaria.
- Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, por sus siglas en inglés), recomendable para estudiantes de primaria y secundaria.
- Test de asociaciones remotas, concibe la búsqueda de tres formas de solucionar un problema atendiendo a: contigüidad (casualidad), similaridad (combinación asociativa) y elementos comunes.

Los resultados de algunas investigaciones sugieren que la Inteligencia está ligada a la creatividad en muchos casos (Gómez León, 2020), estableciendo las siguientes regularidades:

- Creatividad alta e inteligencia alta: autocontrol, auto confianza, libertad de expresión, extraversión y popularidad.
- Creatividad alta e inteligencia baja: tendencia al conflicto, sentimientos de inutilidad e inadecuación, cautela, baja autoconfianza y dificultad para la concentración.
- Creatividad baja e inteligencia alta: preocupación por el rendimiento escolar y sufrimiento ante el fracaso académico, orientación a la calificación y tendencia a menor ansiedad y conflictos.
- Creatividad baja e inteligencia baja: desorientación general, dificultades para solucionar problemas y posibilidad de desarrollar síntomas psicossomáticos.

Sin embargo, el desarrollo de un aprendizaje significativo requiere de determinados elementos (Roque Herrera et al., 2018):

- Motivación dirigida al alcance de metas.

- Planificación eficiente.
- Evaluación permanente de la adquisición y desarrollo de las competencias.
- Habilidades instrumentales (técnicas para relacionar los nuevos aprendizajes con los que posee, estableciendo estructuras cognitivas sólidas que modifica y/o emplea en función del contexto y los objetivos propuestos).

El aprendizaje significativo requiere del desarrollo de autonomía, mediante el desarrollo de un conjunto de competencias (Schraw y Dennison, 1994):

- Cognitivas: la reflexión y el debate permitirán el paso del aprendizaje espontáneo al complejo.
- Semióticas: facilita la deconstrucción y construcción de teorías y conceptos.
- Experienciales: implica el aprendizaje mediante la práctica (aprender haciendo).
- Comunicativas: posibilita compartir conocimientos intelectuales, morales y científicos.
- Investigativas: permite la solución de problemas mediante el uso del método científico.
- Actuaciones: posibilita la utilización de los aprendizajes en diversos contextos y problemáticas.
- Planteamiento de preguntas y respuestas: analiza crítica y reflexivamente el conocimiento.
- Metacognitivas: orienta hacia la autorregulación de forma reflexiva y consciente.

La formación y desarrollo de esas habilidades precisa de estrategias didácticas apropiadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Schraw y Dennison, 1994):

- Instrucción explícita, el profesor instruye detalladamente a los estudiantes sobre: a) las posibles estrategias de aprendizaje a emplear, precisando elementos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y por qué) y b) el modelado cognitivo de las acciones requeridas para la tarea, en relación con las conductas a tomar durante planificación, supervisión y evaluación.
- Práctica guiada, el docente acompaña al educando procurando que alcance la habilidad de autorregulación, proporcionando asesoría para el alcance de las metas que rebasan las habilidades iniciales del alumno.
- Práctica cooperativa, se desarrolla durante la interacción con los pares que enfrentan una tarea docente en común, dándole el control de las actividades al grupo, verificando que las responsabilidades se distribuyen entre todos sus miembros acorde con sus capacidades.
- Práctica individual, al alumno se le concede la responsabilidad principal de la realización de la tarea docente, el que actúa con un nivel mayor de independencia y durante la actividad, pudiendo apoyarse en guías de didácticas diseñadas al efecto.

Yentzen (2012) afirma que los profesores que demuestran creatividad durante su labor académica son sensibles, flexibles, imaginativos, manifiestan empatía hacia sus estudiantes,

generan recursos ingeniosos e interactúan positivamente con los demás, toman riesgos y emprenden trabajos difíciles. La implementación de actividades encaminadas al desarrollo de la creatividad implica la adopción de determinadas conductas y patrones procedimentales (figura 3).

Figura 3.

Cuadro sinóptico sobre elementos para el desarrollo de la creatividad

Desarrollo de la creatividad		
Principios	Entornos educativos	Procedimientos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> •Asumir la creatividad como parte del aprendizaje. •Usar las estrategias más efectivas para el entorno. •Pensar en la creatividad como una habilidad. •Empleo conexiones emocionales. •Implementar tareas que requieren pensamiento divergente y el convergente. •Ver la creatividad como algo positivo. •Aprender a tolerar la incertidumbre. •Fomentar la perseverancia para superar los obstáculos y las dificultades. •Desarrollar la confianza en sí mismo y en sus convicciones. •Desarrollar el pensamiento creativo y reflexivo. •Reconocer el potencial de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> •Supresión de procedimientos inhibidores. •Creación de un clima que facilite la libre producción. •Fomento de la motivación para la creatividad. •Uso de técnicas educativas potenciadoras del pensamiento divergente. •Empleo de técnicas creativas grupales para estimular a los menos motivados. •Formación de equipos de trabajo multidisciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estrategias basadas en las dificultades individuales y grupales de los alumnos. •Realizar actividades espontáneas en clases que requieren originalidad en sus actos. •Estimular la innovación mediante la solución de problemas cotidianos. •Alentar a los alumnos para que jueguen con las ideas. •Crear espacios para explorar diferentes objetos y materiales. •Valorar todo esfuerzo creativo, evitando actitudes conformistas. •Producción de analogías o conexiones analógicas. •Pensamiento lateral.

Fuente: Valero Matas (2019) y Yentzen (2012)

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, Avello Martínez y Marín (2016) reconocen a la colaboración como una vía eficiente para el desarrollo metacognitivo mediante el trabajo en grupos pequeños compuestos por personas heterogéneas de un mismo nivel escolar con metas formativas en común, las que logran una interdependencia positiva entre ellas, maximizando el logro académico individual y colectivo. Estos investigadores conceptualizan el aprendizaje colaborativo como forma de construcción de conocimiento a través de la negociación de significados y/o resolución de problemas, precisando de la existencia de compromiso mutuo de dos o más aprendices que realizan esfuerzos coordinados, utilizando diversos medios de comunicación para llegar a un consenso en el entendimiento (Vargas et al., 2020).

La adecuada implementación de las estrategias de aprendizaje colaborativo requiere que se consideren determinadas pautas (Carrió Pastor, 2007):

- Consideración de capacidades, deficiencias y potencialidades de los miembros del equipo.
- Establecimiento de metas conjuntas para las aportaciones individuales.
- Elaboración de un plan de acción con tareas específicas y procesos de evaluación.
- Coordinación del trabajo del equipo en los niveles individual y grupal.
- Respeto de las opiniones y criterios de todos los participantes, evitando que se generen liderazgos autoritarios o subgrupos que se aíslen.
- Contraste de opiniones de los miembros del grupo para obtener un producto final.

Algunos docentes tienden a confundir el aprendizaje colaborativo con el cooperativo; así, Collazos y Mendoza (2006) plantean los aspectos fundamentales que permiten diferenciarlos (figura 4).

Figura 4.

Esquema comparativo entre los aprendizajes colaborativo y cooperativo

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
El profesor diseña y mantiene la mayor parte del control de las estructuras de las interacciones, las tareas y los resultados que se han de obtener	Los alumnos diseñan las estructuras de interacciones y mantienen el control sobre las acciones y decisiones que se implementen en este tipo de estrategia de aprendizaje.

Fuente: Collazos y Mendoza (2006).

El aprendizaje colaborativo puede manifestarse de diferentes maneras, al respecto, Carrió Pastor (2007) señala algunas:

- La interacción de pares, individuos con diferente estado de aprendizaje colaboran entre ellos espontáneamente mediante el intercambio de conocimientos, pudiendo consultar a terceros (profesor, tutor u otros) en caso de dudas que no logran solventar.
- La tutoría de pares, estudiantes con mayor dominio de los objetos de estudio brindan apoyo cognitivo-emocional a compañeros que lo requieran, logrando equilibrar el estado de los conocimientos en un grupo con respecto a las necesidades curriculares.
- Los grupos colaborativos, se constituyen con el fin de cumplir con una tarea en común orientada por el docente, mediante el aporte de conocimientos individuales que se consensuan entre los participantes.

A su vez, Collazos y Mendoza (2006) establecen algunos elementos de orden didáctico a considerar (figura 5).

Figura 5.

Esquema de elementos didácticos del aprendizaje colaborativo

Rol del docente	Planificación de actividad colaborativa en el aula
<ul style="list-style-type: none"> • Empezar acciones preinstruccionales. • Definir los objetivos de la tarea. • Establecer el tamaño y composición del grupo. • Distribuir los grupos en el salón de clases. • Orientar acerca del tipo de materiales de trabajo a utilizar. • Explicar los componentes del objeto de estudio central de la tarea. • Diagnosticar el estado de los conocimientos básicos requeridos para afrontar la tarea docente. • Evaluar la calidad del cumplimiento de la tarea y la efectividad del trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la tarea docente desde una concepción de trabajo grupal autónomo. • Estimación del tiempo que se requerirá desde la conformación de los grupos hasta el cumplimiento de los objetivos de la tarea. • Conformación de los grupos de trabajo. • Planificación, distribución y orientación sobre el uso de los materiales y recursos necesarios. • Distribución los grupos según las características del entorno de aprendizaje. • Acompañamiento sin interferir con la autonomía durante el ejercicio. • Evaluación, reflexión y retroalimentación sobre el cumplimiento de la tarea. • Conclusión de la actividad.

Fuente: Collazos y Mendoza (2006).

Mientras que algunos autores recomiendan algunas metodologías para la implementación del aprendizaje colaborativo (Leinonen y Durall Gazulla, 2014; Ortiz de Urbina Criado, 2010):

- Juego de roles.
- Aula invertida.

- En base a proyectos.
- En base a problemas.
- Gamificación.
- Foro en ambientes físicos o virtuales.
- Intercambio a través de redes sociales (desde una perspectiva de uso académico).
- Uso de Blogs en la Web (desde una perspectiva de uso escolar, profesional, etc.).
- Otras herramientas de la Web.

CONCLUSIONES

Competencia metacognitiva, creatividad y cooperación son tres conceptos ligados al desarrollo de habilidades en los estudiantes que favorecen su desempeño en los ámbitos académicos y social. El contexto contemporáneo requiere de la generación ambientes de enseñanza-aprendizaje que fomenten esas cualidades en los educandos, garantizando mejores resultados y mayor adaptación a la complejidad y variabilidad de la realidad.

REFERENCIAS

- Avello Martínez, R., y Marín, V. I. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Recyt*, 20(3), 687-713. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54603>
- Carrió Pastor, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4142447>
- Chacón Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200006&lng=en&tlng=es
- Díaz Martínez, C., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Academia Y Virtualidad*, 9(2), 41-58. <https://doi.org/10.18359/ravi.1891>
- Gómez León, M. I. (2020). Bases psicobiológicas de la creatividad en los niños con altas capacidades. *Psiquiatría Biológica*, 27(1), 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.004>
- Laipe Pérez, M. C. (2005). La evaluación de la creatividad. *LIBERABIT*, 11, 35-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2750690.pdf>
- Leinonen, T., y Durall-Gazulla, E. (2014). Design thinking and collaborative learning. [Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo]. *Comunicar*, 42, 107-116. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-10>

- López Martínez, O., y Martín Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26(2), 254–258. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/109161>
- Muñoz, C. (2021). Enfoques, teorías e investigaciones sobre el pensamiento creativo. Un estudio de revisión. *Revista Innova Educación*, 4(1), 157–171. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.012>
- Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S., y De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 277–300. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., y Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024&lng=es&tlng=es.
- Santos, M. R. (1986). *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford*. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175–192. <https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Valero Matas, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (13), 150–171. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363–379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Yentzen, E. (2012). Teoría general de la creatividad, *Polis*, 6. <http://journals.openedition.org/polis/6745>

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. El espacio entre el docente y la reforma educativa de neoliberalización como elemento de cuestionamiento de la identidad profesional.	11
3. La Inclusión Educativa.....	19
4. Vivencias del profesorado universitario en la adaptación de la docencia presencial a docencia remota durante el confinamiento	25
5. El videojuego en las aulas de Educación Primaria. El miedo a lo desconocido	33
6. Estandarización de la profesión docente en Chile: subjetividades ambivalentes del profesorado ante los estándares a la docencia.....	39
7. Docentes en escuelas situadas en contextos desafiantes: comprendiendo sus comportamientos y su compromiso hacia la educación para la justicia social	47
8. Organizaciones docentes y despolitización de la profesión docente en tiempos manageriales	55
9. Formación docente en el grado de Educación Infantil, una construcción dialógica desde sus biografías escolares.....	63
10. El cuerpo toma la palabra. La corpografía como estrategia reflexiva y artística en la Formación Inicial.....	71
11. Magister Musicae: estudio narrativo sobre la relación epistolar de Manuel de Falla (1876-1946) con musicólogos hispanas	77
12. Experiencias biográficas de formación de profesores y desarrollo de competencias a través de las TIC	87
13. Mitos, realidades y voces para la formación del profesorado en inclusión educativa	93
14. Formación del profesorado y responsabilidad ciudadana.....	101
15. Competencias docentes para la innovación.....	109
16. Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro ..	117
17. Educación sexual en personas mayores.....	125
18. Violencias sexuales en jóvenes y adolescentes: una revisión de la literatura	131
19. Diversidad funcional y sexualidad. del estereotipo al reconocimiento del derecho	139
20. El aprendizaje del lenguaje a partir de las TIC.....	147
21. Centralidad de la educación sexual en la formación de profesionales de la educación...	151
22. Diferentes sistemas alternativos para el aprendizaje del lenguaje.	157
23. El uso de la robótica en la etapa de educación infantil	161
24. Metacognición, creatividad y cooperación	173

María Pilar Cáceres Reche

Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) y Directora del Grupo de Investigación «Leadership, Development and Educational Research» (LEADER Group, SEJ-604). Sus líneas de investigación se centran en la innovación docente y las TIC, el liderazgo y desarrollo organizacional.

Eliana Schmitt Bernal

Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación Universidad de Alcalá y OEI. Docente de Postgrado en programas nacionales e internacionales con áreas de especialización en Liderazgo, Gestión Educativa y Currículum. Amplia trayectoria como docente y directiva escolar con más de 20 años de experiencia. Investigadora, autora de capítulos de libros y artículos de investigación. Directora Nacional de Magister Gestión Pedagógica - Curricular y Proyectos Educativos UNAB.

Pablo Jose García Sempere

Diplomado en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Ha sido maestro de la Junta de Andalucía desde 2003 hasta 2021. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Arturo Fuentes Cabrera

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y miembro investigador del grupo de investigación AREA (HUM-672). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la citada universidad y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Sus líneas de investigación se centran en el análisis de los modelos didácticos, la aplicación de metodologías activas y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ISBN:978-84-1170-418-2