

# EDUCACIÓN INNOVADORA E INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

María del Mar Fernández Martínez  
Inmaculada Ruiz-Calzado  
Blanca Berral Ortiz  
María Dolores Pérez Esteban  
(Coordinadores)



**Collection Innovation in Social Sciences**  
**Colección en Innovación en Ciencias Sociales**



# EDUCACIÓN INNOVADORA E INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

María del Mar Fernández Martínez  
Inmaculada Ruiz-Calzado  
Blanca Berral Ortiz  
María Dolores Pérez Esteban

(Coordinadores)

*Dykinson, S.L.*

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

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](mailto:info@dykinson.com) / [www.dykinson.es](http://www.dykinson.es) / [www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.  
Para mayor información, véase Consejo Editorial:  
[www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Los autores  
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-755-9

## **Colección Innovación en Ciencias Sociales**

Esta colección sistematiza principios y experiencias formativas vinculadas con la Innovación educativa en Ciencias Sociales.

### **Directores.**

Dr. D. Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. César Bernal Bravo (Universidad Rey Juan Carlos).

### **Directores Adjuntos.**

Dr. D. Esteban Vázquez Cano (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Dr. D. José María Fernández Batanero. (Universidad de Sevilla).

### **Comité Científico.**

Dr. D. Pedro Román Graván (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Emilio José Delgado Algarra (Universidad de Huelva).

Dra. Dña. Mariana Daniela González Zamar (Universidad de Almería).

Dr. D. Carlos Hervás Gómez (Universidad de Sevilla).

Dra. Dña. Esther Fernández Márquez (Universidad Pablo de Olavide).

Dra. D. Antonio Luque de la Rosa (Universidad de Almería).

Dra. Dña. Isotta Mac Fadden (Universidad de Salamanca).

Dra. Dña. Irene Magdalena Palomero Ilardia (Universidad Rey Juan Carlos).

Dr. D. Cristóbal Ballesteros Regaña (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Samuel Crespo Ramos (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. Emilio Abad Segura (Universidad de Almería).



Esta colección está patrocinada por la Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e Inteligencia Artificial (EduEmer).



## ÍNDICE

<b>Capítulo 1.</b>	<b>RESILIENCIA: ORIGEN Y CAMBIOS ETIMOLÓGICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN.</b> Cristina Pinel Martínez, María Dolores Pérez Esteban y María del Mar Fernández Martínez.	<b>13</b>
<b>Capítulo 2.</b>	<b>EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD. TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL ENTORNO ESCOLAR.</b> Blanca Berral Ortiz, Carmen Rodríguez Jiménez, José Antonio Martínez Domingo y Jesús Palenzuela Bautista.	<b>23</b>
<b>Capítulo 3.</b>	<b>INVESTIGACIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.</b> Inmaculada Ruiz-Calzado y Manuel G. Beltrán.	<b>35</b>
<b>Capítulo 4.</b>	<b>DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES CON TIC EN ALUMNADO CON TEA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b> Marta Montenegro Rueda, José Fernández Cerero y Eloy López Meneses.	<b>51</b>
<b>Capítulo 5.</b>	<b>PRECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.</b> Ricardo Moreno-Rodríguez e Inmaculada Garrote Camarena.	<b>63</b>
<b>Capítulo 6.</b>	<b>GESTIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS CON CAMPUS EN DIVERSOS TERRITORIOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.</b> Andrés Felipe Mena-Guacas, Sofía Quintana Marín, Manuel Medardo Montero Cádiz y Leonardo Fabio Galindo López.	<b>83</b>
<b>Capítulo 7.</b>	<b>CREACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO “INCLUSIÓN DEL ALUMNADO MIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL.</b> Lucía Torres-Zaragoza.	<b>93</b>
<b>Capítulo 8.</b>	<b>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL TRATAMIENTO DEL FLAMENCO COMO PATRIMONIO INMATERIAL DE LA HUMANIDAD.</b> Ana Jurado Martínez.	<b>105</b>

<b>Capítulo 9.</b>	<b>NUEVOS ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN PARA EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO: MARCO TEÓRICO Y PROPUESTAS PRÁCTICAS.</b> José Gómez Galán y Pilar Munuera Gómez.	<b>121</b>
--------------------	---	------------

## INTRODUCCIÓN

La obra titulada: “Educación Innovadora e Investigación en Acción”, ofrece una revisión multidisciplinaria de los retos actuales en la educación contemporánea, abordando temas como la inclusión, la sostenibilidad, el uso de TIC, y la preservación del patrimonio cultural. A través de nueve capítulos, explora enfoques teóricos y prácticas pedagógicas innovadoras.

En el primer capítulo, titulado "Resiliencia: Origen y cambios etimológicos en las ciencias sociales y de la educación", las autoras Cristina Pinel Martínez, María Dolores Pérez Esteban y María del Mar Fernández Martínez analizan la creciente importancia del concepto de resiliencia en la educación. A través de una revisión etimológica y conceptual, examinan su evolución desde las ciencias exactas hasta su aplicación en la educación. Originalmente relacionado con la capacidad de los materiales para recuperarse, el término se ha reformulado para describir cómo las personas se adaptan y superan situaciones adversas. Este estudio se basa en una exhaustiva revisión bibliográfica que ofrece definiciones claras y propone una comprensión de la resiliencia como un proceso dinámico y adaptable a lo largo de la vida.

El siguiente capítulo, escrito por Blanca Berral Ortiz, Carmen Rodríguez Jiménez, José Antonio Martínez Domingo y Jesús Palenzuela Bautista, aborda un tema de plena actualidad: la educación para la sostenibilidad. En un contexto global marcado por el cambio climático, la degradación ambiental y la creciente desigualdad social, este capítulo resalta la necesidad de integrar la sostenibilidad como un pilar esencial en los sistemas educativos. Más allá de la simple transmisión de conocimientos, los autores plantean que la educación debe inculcar valores y comportamientos que promuevan un equilibrio sostenible entre las necesidades humanas y la preservación del entorno natural.

En el tercer capítulo, Inmaculada Ruiz-Calzado y Manuel G. Beltrán analizan la gestión de la inspección educativa y su relación con la atención a la diversidad desde la perspectiva docente. Este estudio se enmarca en la creciente tendencia de investigar cómo garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, eliminando barreras y promoviendo la participación plena en las escuelas. Los autores realizan un análisis riguroso de la inspección educativa como un proceso de mejora continua en la atención a la diversidad, examinando la normativa vigente y metodologías inclusivas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

En el cuarto capítulo, titulado "Desarrollo de competencias sociales con TIC en alumnado con TEA de educación secundaria", Marta Montenegro Rueda, José Fernández Cerero y Eloy López Meneses analizan la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación secundaria. A través de su investigación sobre el uso de

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los autores examinan cómo estas herramientas pueden facilitar el desarrollo de competencias sociales en estos estudiantes.

Los autores argumentan que, además de mejorar el aprendizaje académico, las TIC pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de habilidades sociales para los estudiantes con TEA. Con un enfoque práctico y basado en evidencias, este estudio ofrece una visión innovadora sobre cómo las tecnologías pueden fomentar la inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado.

En el siguiente capítulo, Ricardo Moreno-Rodríguez e Inmaculada Garrote Camarena presentan una exhaustiva revisión histórica sobre la educación de las personas sordas, destacando los fundamentos pedagógicos que han dado lugar a las innovaciones actuales en este campo. Su investigación se centra en el desarrollo de metodologías y enfoques educativos que han surgido para atender las necesidades de este colectivo, proporcionando un marco histórico que contextualiza la evolución de la educación inclusiva.

Los autores enfatizan que la educación de las personas sordas ha implicado cambios profundos en la concepción de sus derechos educativos y participación social. También analizan cómo la inclusión educativa ha pasado de un enfoque de caridad a uno centrado en los derechos y la equidad, resaltando la influencia de los movimientos sociales y las políticas públicas en esta transformación.

En resumen, este capítulo representa una contribución significativa al estudio de la historia de la Educación Especial y a la comprensión de los desafíos y avances en la enseñanza de las personas sordas.

En el capítulo sexto titulado "Gestión de instituciones universitarias con campus en diversos territorios para una educación de calidad", Andrés Felipe Mena-Guacas, Sofía Quintana Marín, Manuel Medardo Montero Cádiz y Leonardo Fabio Galindo López analizan la gestión de universidades con campus distribuidos en diferentes lugares. Con el creciente alcance global de las universidades, es esencial desarrollar enfoques de gestión que aseguren una educación de calidad en todos los campus, sin importar su ubicación.

Los autores ofrecen un análisis detallado de los desafíos organizacionales y académicos que enfrentan estas instituciones, incluyendo la gestión de recursos, la coordinación entre sedes y la implementación de políticas educativas coherentes. Además de abordar aspectos administrativos, también consideran la equidad en el acceso a una educación de calidad, destacando cómo una gestión eficaz puede garantizar que los estudiantes de distintos campus reciban una formación homogénea y de alto nivel. Por último, los hallazgos obtenidos son relevantes tanto para investigadores y académicos como para gestores universitarios que buscan mejorar la calidad educativa en campus distribuidos.

En el capítulo séptimo, Lucía Torres-Zaragoza aborda la inclusión del alumnado migrante en los centros de educación formal. A través de la creación y validación de un cuestionario específico, la autora investiga cómo se perciben y gestionan las dinámicas de inclusión en las escuelas, así como las formas en que estas pueden mejorarse para garantizar

una educación equitativa para todos los estudiantes, sin importar su origen cultural o socioeconómico. Además, la autora presenta un relevante análisis detallado de los resultados de la validación, lo que permite identificar áreas clave en las que las escuelas deben enfocar sus esfuerzos para mejorar la inclusión de los estudiantes migrantes. Esta investigación constituye una valiosa contribución al estudio de la inclusión educativa, especialmente en lo que respecta al alumnado migrante.

En el capítulo octavo, Ana Jurado Martínez explora un tema importante en la educación y la cultura: la formación del profesorado de educación primaria en el tratamiento del flamenco como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Reconocido por la UNESCO en 2010, el flamenco es un arte profundamente arraigado en la cultura andaluza, y su enseñanza requiere formación especializada para asegurar su transmisión a las nuevas generaciones.

Un aporte clave de este capítulo es la propuesta de integrar el flamenco en el currículo escolar, no solo como una expresión artística, sino también como una herramienta para fomentar la identidad cultural, la creatividad y el respeto por el patrimonio. La formación docente debe ir más allá de los contenidos convencionales y abarcar completamente el patrimonio cultural. Como símbolo de la diversidad cultural, el flamenco puede ser un recurso pedagógico valioso para promover valores como la tolerancia, la diversidad y el respeto por las tradiciones.

En el último capítulo, José Gómez Galán y Pilar Munuera Gómez abordan un tema de vital importancia en el contexto actual: la educación para el diálogo interreligioso. A medida que el mundo se enfrenta a desafíos relacionados con la diversidad religiosa y la coexistencia pacífica, este capítulo ofrece un marco teórico y propuestas prácticas para integrar el diálogo interreligioso en los entornos educativos, subrayando la necesidad de formar ciudadanos tolerantes, respetuosos y con una visión crítica y empática de las diferentes creencias.

En definitiva, *Educación Innovadora e Investigación en Acción* es una obra científica que se adapta a los desafíos de la sociedad globalizada, fusionando de manera efectiva la teoría educativa, la investigación empírica y la práctica formativa ofreciendo soluciones innovadoras y aplicables a los complejos retos educativos del siglo XXI.



# RESILIENCIA: ORIGEN Y CAMBIOS ETIMOLÓGICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

**Cristina Pinel Martínez**

*Universidad de Almería*

**María Dolores Pérez Esteban**

*Universidad de Almería*

**María del Mar Fernández Martínez**

*Universidad de Huelva*

## 1. INTRODUCCIÓN

La resiliencia es un concepto que cada vez está teniendo mayor influencia en los ámbitos sociales y educativos de España, sobre todo en los últimos años debido, entre otros factores, a la aparición de la pandemia generada a partir de la COVID-19 (Alaminos y Alaminos-Fernández, 2024). Si bien este término cada vez es más conocido y estudiado, existen diversas definiciones que caracterizan esta habilidad, capacidad o proceso, habiendo sufrido un gran cambio desde su primer uso hasta lo que actualmente conocemos como resiliencia, debido, entre otras, a su versatilidad y su enfoque multidisciplinar. En 2014, la RAE incluyó este término en su diccionario, proveyendo así de una definición oficial en el territorio español, la cual hace referencia en primer lugar, a la capacidad de los seres vivos de sobreponerse a una adversidad, y en segundo, a una característica de los materiales que les permiten recuperar su forma tras sufrir una deformación (RAE, 2024). No obstante, la concepción de la resiliencia en las ciencias sociales y la educación ha evolucionado considerablemente desde su introducción en estos campos, y sigue cambiando con el tiempo (Benavot, Williams y Naidoo, 2024; Montesinos, 2024).

El origen de la palabra resiliencia proviene de las palabras en latín *resilio* o *resilium*, cuyo significado hace referencia a la capacidad de saltar hacia atrás o de rebotar (Ortega y Mijares, 2018). Dada esta definición, este término comenzó a utilizarse en las ramas de la ingeniería, las arquitecturas y de física para designar algunas propiedades que tenían ciertos materiales o elementos de volver a su estado anterior una vez sufrida una deformación. Sin embargo, esta capacidad no solo la poseían objetos inertes, sino que también era una habilidad que se podía observar en seres vivos, siendo esta la razón por la que comenzó a ser objeto de estudio desde las ramas de ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias de la educación, considerándose una capacidad que permitía a las personas enfrentarse a las diversas dificultades que se suceden en el proceso vital, así como recuperarse de manera física y

psicológica tras haber sufrido cualquier tipo de adversidad o situación estresante (Cocking, Sherriff, Aranda y Zeeman, 2020; Pinel-Martínez y Pérez-Esteban, 2019).

Por otra parte, debemos tener en cuenta la aparición de otro tipo de terminología para designar a las personas que se encontraban en situación de vulnerabilidad y que sin embargo no desarrollaban las patologías o trastornos que se esperaban debido a su situación de desventaja. Nos estamos refiriendo a la invulnerabilidad, concepto utilizado por muchos autores antes de la entrada del término resiliencia en las ciencias sociales debido a la diferenciación de características entre lo que se consideraban personas invulnerables y personas resilientes (García y Domínguez, 2013; Kleiman, Chiara, Liu, Jager, Choi y Alloy, 2017). Tal y como se puede observar, la variabilidad disciplinar y la introducción de otro tipo de locuciones ha dado lugar a un concepto que aún no está completamente definido, siendo frecuente encontrar una falta de consenso respecto a su descripción, así como un frecuente debate entre los diversos autores que la estudian y que tratan de otorgar un mayor rigor científico al concepto, resultando en una variedad de posiciones y definiciones (Benavot, Williams y Naidoo, 2024; Daly, 2020; García y Domínguez, 2013; Marques, Duarte y Tomé, 2019). Siendo así, el objetivo principal de la presente investigación será el de determinar los cambios producidos en la definición del término resiliencia, desde su introducción en las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación hasta la actualidad.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

Esta primera revisión de la literatura ha suscitado las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál ha sido el proceso evolutivo en el cambio etimológico de la palabra resiliencia?

¿Cuáles han sido los detonantes que han impulsado este cambio?

¿Cuáles son las diferentes definiciones que se pueden encontrar del término resiliencia dentro del campo de las Ciencias Sociales y del Campo de la Educación?

¿Son las peculiaridades de cada definición excluyentes? ¿Se podría crear una definición conjunta con las características principales?

Siendo así, los objetivos propuestos para esta investigación son los de:

Comparar históricamente el concepto de resiliencia

Comprobar los cambios conceptuales y etimológicos que se han producido en el término resiliencia

Señalar las posibles causas de los cambios en los campos de estudio de la resiliencia

Crear una definición propia teniendo en cuenta las peculiaridades de cada una de las definiciones dadas a lo largo del tiempo así como la realidad actual.

### 3. METODOLOGÍA

Nos encontramos ante una revisión bibliográfica realizada a través de las bases de datos científicas Web of Science (WOS); ScienceDirect, ERIC y Dialnet plus, siendo estas las principales bases de datos virtuales utilizadas en el ámbito académico y científico por su gran relevancia y amplitud de contenido. La búsqueda se realizó gracias a los operadores booleanos AND y NOT, habiendo utilizado para ello los descriptores en español “resilien\*”; “orígenes” “historia”, “término”, “etimología”, “definición” e “invulnerabilidad”, así como sus equivalentes al inglés “resilien\*”, “origins” “history” “Concept” “etymology” “definition” y “invulnerability”.

Para la selección de los diferentes estudios, se designaron una serie de criterios de inclusión y exclusión. En este caso, como criterios de inclusión, se han integrado para su estudio todos aquellos documentos escritos en español o en inglés, cuyo año de publicación comprendiese el periodo entre 2004 y 2024, habiendo incluido en algunos casos textos con publicación anterior al rango establecido al ofrecer datos que se han considerado de interés en el presente estudio. Solo se han tenido en cuenta las investigaciones a las que se ha podido acceder al texto completo, cuyo tema de interés radicada en la resiliencia, su etimología o historia, además de centrarse en la educación y la psicología.

Por el contrario, se han descartado todos los artículos, libros y capítulos de libros que no tuvieran una base científica, que no tuvieran acceso al tiempo completo o no se pudiera obtener bajo otros medios, cuyo tema no versase sobre la resiliencia o no aportase información relevante, o idiomas diferentes al español o al inglés. Tampoco se han tenido en cuenta aquellos estudios que no estuviesen relacionados con las ramas de las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación, o en casos específicos, la psicología por su relevancia en el estudio de este término. Por último, y dada la amplitud de este tema de investigación, así como la dificultad para localizar información, se ha realizado una búsqueda secundaria e interna en las referencias bibliográficas de los textos finalmente seleccionados, habiendo seleccionado para su inclusión algunos estudios debido a la relevancia del contenido.

### 4. RESULTADOS

Son diversas las definiciones que se pueden encontrar de la resiliencia dentro de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación debido a la multitud de estudios que se han realizado y la diversidad de usos desde sus inicios hasta la actualidad (Benavot, Williams y Naidoo, 2024). Uno de los primeros autores en definir la palabra resiliencia fue Richardson (1990, citado en García y Domínguez, 2013), quien definía la resiliencia como todo esfuerzo que un organismo realiza una vez experimentado un desequilibrio a causa de la experimentación de un proceso adverso o altamente estresante, con el propósito de conseguir volver a un estado biológico, psicológico y/o espiritual anterior. De acuerdo con Richardson, la magnitud del desequilibrio dependería de una serie de factores protectores (recursos internos o externos), que el propio organismo utiliza para hacer frente a los estresores, siendo cuatro los posibles resultados de este enfrentamiento: reintegración

resiliente (superación con aprendizaje), reintegración homeostática (superación sin aprendizaje), reintegración con pérdida (superación con pérdida de recursos o aprendizajes) o reintegración disfuncional (superación o no y desarrollo de conductas disruptivas y de riesgo) (citado en García y Domínguez, 2013).

Sin embargo, fue Rutter (1993), quien acuñó la palabra resiliencia dentro de las ciencias sociales y de la psicología. Rutter desarrolló la definición de resiliencia enfocada en una habilidad o capacidad que presentaban jóvenes que se encontraban en una situación de desventaja social u económica, o que vivenciaban frecuentemente situaciones de alto riesgo o de estrés elevado, y que, a pesar de tener más posibilidades de desarrollar algún tipo de característica adversa por estos factores, evolucionaban de manera favorable. Esta opinión fue compartida por Garmezy (1993), quien definió la resiliencia como la capacidad de adaptar la conducta a una situación de estrés, haciendo que esta se supere debido a cualidades personales.

Se pueden ver rasgos similares de esta definición con algunas dadas por autores en años inmediatamente posteriores (Grotberg, 1996; Suarez; 1993; Wolin y Wolin 1993) afirmando no solo que la persona sería capaz de reponerse ante el desequilibrio que genera una situación desfavorable o una experiencia perjudicial, sino que además sería capaz de afrontarlas y adquirir un aprendizaje que le ayudaría para posibles futuros inconvenientes (Meneghel, Salanova y Martínez, 2013). Otros autores como Osborn (1993) o Luthar y Cushing (1999), introdujeron en esta definición los llamados factores protectores o factores de protección, teniendo en cuenta en este caso que no solo influye las propias competencias que haya desarrollado cada persona, sino también otros factores externos y contextuales, los cuales interactúan de manera constante con la persona y sus capacidades y que pueden actuar bien como atenuantes de la adversidad o bien como potenciadores (citado en García-Vesga y Domínguez, 2013; Ruiz, Juárez y Molina, 2020).

Por otra parte, autores como Vanistendael y Leconte (2002) consideraban que la resiliencia no era una habilidad, sino una actitud mantenida por una persona o por un grupo de personas, definiéndola como una predisposición social con influencia psicológica, física y del ser, que empuja a las personas de un grupo determinado hacia el éxito, con independencia de las situaciones a las que se debieran enfrentar. En este sentido, diferencian dos factores principales: la capacidad de resistencia ante el estrés y los infortunios, y la destreza para mantener un comportamiento positivo en situaciones límites.

Otra manera de definir la resiliencia sería la planteada por los autores Martínez y Vásquez (2006) los cuales la consideraban un proceso influenciado por factores tanto externos como internos. Como proceso, Martínez y Vásquez (2006) consideraban que poseía un carácter dinámico, es decir, puede cambiar a lo largo de la vida de cada sujeto. El hecho de poder cambiarlo a lo largo del ciclo vital le confiere también la capacidad de ser enseñado y aprendido, ya sea de manera directa a través de los llamados *tutores de resiliencia*, o de manera indirecta a través de las relaciones sociales mantenidas con el círculo cercano de familiares, amigos y conocidos, así como de las experiencias vividas por estos y por otras

personas cercanas. Estos contactos sociales suponían un apoyo fundamental en el desarrollo integral de cada individuo y en el proceso de recuperación tras haber sufrido un infortunio, pues la carencia de recursos para el afrontamiento podría suplirse gracias a las cualidades y puntos fuertes de las personas a su alrededor, evitando así el desarrollo de psicopatologías en el individuo (Ceberio, 2023). Martínez y Vásquez, 2006).

Esta misma definición se puede ver reflejada en las ideas aportadas por Basile (2007), quien la describe como una habilidad que ofrecía al individuo la posibilidad de llevar una vida satisfactoria y de calidad a pesar de encontrarse diferentes contratiempos a lo largo de esta. Basile (2007) apunta hacia cuatro vertientes que determinarán el nivel de resiliencia de cada persona: la/s adversidad/es o situación/es negativa/s por la/s que la persona o grupos de personas vivencian, así como el periodo de tiempo por el que suceden; los factores de riesgo que caracterizan a estas personas y que pueden suponer una situación de desventaja ante la lucha frente a una adversidad o situación límite, pudiendo ser estos de naturaleza física, psicológica, biológica o social; los factores protectores, los cuales permiten a la persona enfrentarse a cualquier situación negativa, superarla y obtener un aprendizaje a cambio; y por último pero no menos importante, la adaptación positiva, la cual supondría el desarrollo final de la capacidad de resiliencia, pues el individuo habría sido capaz de superar la adversidad sin que esta hubiera hecho mella en el desarrollo integral de la persona (Basile, 2007).

Otra manera en la que podemos encontrar definida la resiliencia es como un rasgo que caracteriza a la personalidad positiva (Gutiérrez-Rodríguez 2009). Al ser considerada como un rasgo, permite a la persona tener un razonamiento lógico a partir de la situación adversa, incluso cuando esta no se ha podido superar, de manera que le empuja a aprender y razonar los inconvenientes y las ventajas, así como maneras de enfrentarse de nuevo a este tipo de situaciones en el futuro.

Por último, en años más recientes y con tintes más similares a las definiciones ofrecidas por Vanistendael, Leconte o Basile, autores como Doehring (2015) o Gauvin, Lefebvre, y Malo (2015), reafirman la idea de que la resiliencia se desarrolla en primer lugar desde el entorno familiar, al ser este una fuente de apoyo incondicional, así como de experiencias. Debemos tener en cuenta que las familias suelen experimentar ciertas situaciones vitales de manera conjunta, lo que permite un respaldo mutuo entre los miembros que la componen. Igualmente, suelen tener objetivos vitales similares, por lo que sería uno de los principales elementos que repercuten en el desarrollo personal y en el crecimiento moral y espiritual. Como podemos ver, en este caso se obvia la teoría individualista de que la resiliencia depende exclusivamente del individuo, sino que el entorno tiene una gran influencia en cada persona, y por lo tanto, no solo se debe luchar por mejorar las características de la persona, sino también por mejorar las singularidades de la sociedad, de manera que sea esta la que se adapte a la persona y asegure su bienestar. Este propósito se puede conseguir a través de la educación además del contexto escolar, el cual puede actuar como un potenciado de las

relaciones positivas y de la personalidad resiliente, además de en la mejora de la sociedad (Beltman, y Mansfield, 2018; Montesinos, 2024; San Martín y Cornejo, 2010).

## 5. CONCLUSIONES

A pesar de encontrarnos ante un término ampliamente extendido por el territorio español, esta revisión refleja que aún existe una gran variedad de definiciones y de caracterizaciones de la palabra resiliencia, por lo que puede ser interpretada de diferente manera dependiendo del contexto y de la persona. Por lo tanto, la resiliencia puede ser considerada tanto una habilidad, una característica, o una competencia que los seres vivos pueden desarrollar; un proceso que permite la superación de una situación adversa; un rasgo de la personalidad que facilita la adaptación; un factor que permite el desarrollo de otras habilidades positivas, etc.

Se puede observar que la palabra resiliencia ha pasado por un largo proceso de introducción en las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, pasando de ser fijada como una habilidad que solo la desarrollaban aquellas personas que se encontraban en situación de desventaja o de pobreza, a ser considerada como una capacidad que todo el mundo debería desarrollar en vistas a posibles desafíos o retos que se puedan presentar en su vida diaria, otorgando así a las personas con herramientas que les permitan adaptarse a cualquier situación, así como mejorar su propio entorno social. Por lo tanto, el sistema educativo forma una parte fundamental en este proceso de adaptación, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las instituciones educativas una de las principales herramientas que pueden utilizar para preparar personas resilientes y críticas (Benavot, Williams y Naidoo, 2024).

Aunque hayamos encontrado una gran variabilidad en cuanto a las definiciones dadas, se pueden observar rasgos en común entre ellas que podrían permitir crear una descripción general, pues no tendrían que ser excluyentes las unas con las otras. Siendo así, nos aventuramos a dar una definición propia teniendo en cuenta todas las características presentadas anteriormente:

*Capacidad o habilidad de una persona o grupo de personas de procesar, enfrentar, adaptarse positivamente y superar una situación adversa con diversos grados de intensidad, de manera que esta experiencia sirva de base para el desarrollo integral y satisfactorio de la persona. Dicha habilidad no tiene una evolución lineal ni fija, sino que es sensible a cambios a lo largo del ciclo vital de la persona, siendo maleable y dinámica, y pudiéndose enseñar y desarrollar incluso antes de vivenciar cualquier situación límite. (Pinel, 2022, p.72).*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A., y Alaminos-Fernández, P. (2024). Histéresis y resiliencia en la vida cotidiana postpandemia en España. *Revista Internacional De Sociología*, 82(2), e250. <https://doi.org/10.3989/ris.2024.82.2.22-095>
- Basile, H. (2007). Una introducción a la resiliencia. Fortaleza a partir de la crisis. *Curso virtual y psicopatología del niño, adolescente y su familia*, 1-22. (inédito).
- Beltman, S., y Mansfield, C. F. (2018). Resilience in education: An introduction. *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*, 3-9.
- Benavot, A., Williams, J. H., y Naidoo, J. (2024). Should we not be educating for resilience? Leveraging SDG4 in times of crisis. *International Journal of Educational Development*, 104, 102929.
- Ceberio, M. (2023). Tutores de resiliencia no humanos: Cuentos, historias, filmes como motivadores para salir de la crisis. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(Especial), 118-136.
- Cocking, C., Sherriff, N., Aranda, K., y Zeeman, L. (2020). Exploring young people's emotional well-being and resilience in educational contexts: a resilient space? *Health*, 24(3), 241-258. <https://doi.org/10.1177/1363459318800162>
- Daly, L. M. (2020). Resilience: An Integrated Review. *Nursing Science Quarterly*, 33(4), 330-338. <https://doi.org/10.1177/0894318420943141>
- Doehring, C. (2015). Resilience as the Relational Ability to Spiritually Integrate Moral Stress. *Pastoral Psychology*, 64(5), 635-649. <https://doi.org/10.1007/s11089-015-0643-7>
- García, M.C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garmezy, N., Masten, A. S., y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Gauvin, J., Lefebvre, H., y Malo, D. (2015). Family Resilience Following a Physical Trauma and Efficient Support Interventions: A critical literature review. *Journal of rehabilitation*, 81(3), 34-42.
- Gutiérrez-Rodríguez, J. (2009). La respuesta positiva ante la adversidad: resiliencia. *Cuadernos de Criminología: Revista de Criminología Y Ciencias Forenses*, (7), 7-12.
- Kalawski, J. P., y Haz, A. M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 365-372.

- Kleiman, E. M., Chiara, A. M., Liu, R. T., Jager, S. G., Choi, J. Y., & Alloy, L. B. (2017). Optimism and well-being: A prospective multi-method and multi-dimensional examination of optimism as a resilience factor following the occurrence of stressful life events. *Cognition and Emotion*, 31(2), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1108284>
- Kong, F., Wang, X., Hu, S., y Liu, J. (2015). Neural correlates of psychological resilience and their relation to life satisfaction in a sample of healthy young adults. *NeuroImage*, 123, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.08.020>
- Marqués, D., Duarte, M. y Tomé, A. (2019). Does a review of urban resilience allow for the support of an evolutionary concept? *Journal of Environmental Management*, 244(15), 422-430. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2019.05.027>
- Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Gedisa
- Meneghel, I., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional. Una revisión teórica. *Revista de psicología, Ciències de l'Educació et de l'Esport*, 31(2), 13-24.
- Menéndez-Osorio, F. M. (2021). Trauma, vulnerabilidad y resiliencia: La patologización de los sucesos “traumáticos” de la vida. *Norte de Salud Mental*, 17(64), 39-46.
- Montesinos, B. (2024). Educar para el devenir. Desarrollo de la resiliencia generativa y la mentalidad de crecimiento en la educación primaria: estrategias y buenas prácticas basadas en el currículo actual. *Journal of Neuroeducation*, 4(2).
- Ortega, Z. y Mijares, B. (2018). Concept of resilience: From its differentiation of other constructs, schools, and approaches. *Scientific e-journal of Human Sciences*, 39, 30-43.
- Pinel, C (2022) Factores psicológicos y sociales relacionados con la resiliencia en maestros y profesore [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. Repositorio de la Universidad de Almería, UAL.
- Pinel-Martínez, C., y Pérez-Esteban, M. D. (2019). Teorías, generaciones y modelos de desarrollo de resiliencia: aproximación a las ciencias sociales y al ámbito educativo. In *Investigación, Innovación docente y TIC: nuevos horizontes educativos* (pp. 653-666). Dykinson.
- Popham, C. M., McEwen, F. S., y Pluess, M. (2021). Psychological Resilience in Response to Adverse Experiences. En Ungar, M. (Eds.). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp.395-416). Oxford University Press.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, (23.<sup>a</sup> ed.). <https://dle.rae.es/resiliencia>

- Ruiz, C., Juárez, J., y Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: De lo individual a los contextos ya las relaciones socioeducativas. *Education Siglo XXI*, 38 (2), 213-232.
- Rutter. M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal Adolescent Healt.* 14(8), 626-63. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- San Martín, N. L., y Cornejo, C. J. O. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.



# EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD. TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL ENTORNO ESCOLAR

**Blanca Berral Ortiz**

*Universidad de Granada*

**Carmen Rodríguez Jiménez**

*Universidad de Granada*

**José Antonio Martínez Domingo**

*Universidad de Granada*

**Jesús Palenzuela Bautista**

*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sostenibilidad ha emergido como un imperativo global en las últimas décadas, no solo desde una perspectiva ecológica, sino también social y económica. Ante los desafíos ambientales que enfrenta el planeta, como el cambio climático, la degradación de ecosistemas y la escasez de recursos naturales, la educación ha asumido un rol protagónico en la formación de una ciudadanía consciente y comprometida con el futuro sostenible (Uralovich et al., 2023). Las instituciones educativas, en particular, son clave en este proceso, ya que no solo tienen la responsabilidad de transmitir conocimientos, sino también de inculcar valores y comportamientos que fomenten el equilibrio entre las necesidades humanas y la conservación del medio ambiente. En este contexto, la educación para la sostenibilidad ha sido identificada como un pilar central en el diseño de currículos y políticas escolares (UNESCO, 2019).

El entorno escolar se presenta como un espacio privilegiado para la implementación de estrategias que promuevan la sostenibilidad, dado su potencial transformador en la formación de individuos capaces de responder a los desafíos contemporáneos. A través de un enfoque interdisciplinario y multidimensional, la educación para la sostenibilidad en las escuelas puede integrar tanto el aprendizaje académico como la reflexión crítica sobre el impacto de las acciones humanas en el planeta (Debrah et al., 2021). Este enfoque busca trascender la mera transmisión de contenidos para establecer prácticas educativas que promuevan una cultura de la sostenibilidad a nivel individual, colectivo e institucional (UNESCO, 2020).

La relevancia de integrar la sostenibilidad en el ámbito escolar no solo reside en la necesidad de sensibilizar a las nuevas generaciones sobre los problemas ambientales, sino también en la urgencia de preparar a los estudiantes para un futuro laboral y social marcado por la transición hacia modelos económicos sostenibles (Wals, 2019). La educación en sostenibilidad prepara a los estudiantes para comprender las interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales, a la vez que los capacita para actuar de manera ética y responsable en la toma de decisiones que impactan tanto a nivel local como global (Morote y Olcina, 2021). De esta manera, las escuelas no solo forman individuos competentes en el sentido académico, sino también ciudadanos globales, conscientes de su papel en la construcción de un futuro más justo, equitativo y respetuoso con el entorno.

Este trabajo explora el papel fundamental que desempeñan las instituciones educativas en la promoción de la sostenibilidad, así como los beneficios que se derivan de la incorporación de estos principios en el currículo escolar. Además, se analiza la relación entre las competencias del siglo XXI y la educación para la sostenibilidad, destacando cómo las habilidades críticas como el pensamiento creativo, la colaboración y la adaptabilidad son esenciales para enfrentar los desafíos que plantea el mundo contemporáneo. Este análisis se complementa con una discusión sobre las metodologías pedagógicas más eficaces para integrar la sostenibilidad en el aula, así como ejemplos prácticos que demuestran la aplicabilidad de estos conceptos en el contexto educativo actual (Redman et al., 2021).

## **2. CONTEXTO Y RELEVANCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR**

### **2.1. Rol de las instituciones educativas en la promoción de la sostenibilidad**

Las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la promoción de la sostenibilidad, ya que actúan como agentes de cambio en la formación de las futuras generaciones (Hidalgo, 2017). Su responsabilidad no solo radica en impartir conocimientos, sino también en inculcar valores y prácticas sostenibles que contribuyan al bienestar de la sociedad y al equilibrio ambiental. Al fomentar una conciencia crítica sobre los desafíos ambientales, sociales y económicos del mundo contemporáneo, las instituciones educativas ayudan a desarrollar ciudadanos comprometidos con la preservación del planeta. Esto se logra mediante la integración de principios de sostenibilidad en todos los aspectos del entorno escolar, desde el diseño curricular hasta las políticas institucionales, la gestión de recursos y la promoción de una cultura de responsabilidad social y ambiental entre estudiantes, docentes y la comunidad en general (Martínez-Ávila, y Valdés-Medina, 2024; Nay-Valero y Cordero-Briceño, 2019).

### **2.2. Beneficios de incorporar la sostenibilidad en el currículo escolar**

Incorporar la sostenibilidad en el currículo escolar ofrece múltiples beneficios tanto para los estudiantes como para la sociedad en su conjunto (Morote y Olcina, 2021). En primer lugar, permite a los estudiantes desarrollar un conocimiento profundo de los problemas

ambientales y sociales que se enfrentan actualmente, así como de las soluciones innovadoras que pueden implementarse para mitigarlos. Este enfoque promueve habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, al mismo tiempo que fomenta un sentido de responsabilidad personal y colectiva hacia el entorno. Además, al aprender sobre sostenibilidad, los estudiantes se preparan para enfrentarse a un mercado laboral que valora cada vez más las competencias vinculadas a la gestión sostenible de los recursos y la adaptación a los desafíos del cambio climático. Finalmente, un currículo orientado a la sostenibilidad contribuye a la formación de ciudadanos globales que entienden la interconexión entre los sistemas naturales y humanos, y están dispuestos a participar activamente en la construcción de un futuro más justo y equitativo (Martínez-Valdés y Juárez-Hernández, 2019; Padilla-Murcia y Flores-Hinojos, 2022).

Por tanto, las ventajas para los discentes que supone la incorporación del área de sostenibilidad al currículum escolar son las siguientes (Plasencia-Soler et al., 2018):

- Desarrollo del pensamiento crítico: Fomenta la capacidad de los estudiantes para analizar problemas complejos, evaluar información y considerar múltiples perspectivas, lo cual es esencial para abordar los desafíos ambientales y sociales.
- Promoción de habilidades de resolución de problemas: Enseña a los estudiantes a identificar problemas relacionados con la sostenibilidad y a desarrollar soluciones innovadoras, creativas y prácticas.
- Conciencia y responsabilidad ambiental: Ayuda a los estudiantes a comprender la importancia del cuidado del medio ambiente, cultivando una cultura de responsabilidad personal y colectiva hacia los recursos naturales.
- Preparación para el futuro laboral: Proporciona competencias y conocimientos que son cada vez más valorados en el mercado laboral, como la gestión de recursos sostenibles, la adaptación al cambio climático y la responsabilidad social empresarial.
- Fomento del trabajo colaborativo: Impulsa habilidades de cooperación y trabajo en equipo al abordar proyectos sostenibles que requieren la participación conjunta de diferentes disciplinas y actores.
- Mejora de la educación interdisciplinaria: Facilita un enfoque educativo que integra distintas áreas del conocimiento, promoviendo una visión holística de los problemas globales.
- Desarrollo de competencias del siglo XXI: Contribuye al fortalecimiento de habilidades esenciales como la creatividad, la comunicación, la adaptabilidad y el liderazgo, preparándolos para un mundo en constante cambio.
- Incremento de la participación comunitaria: Motiva a los estudiantes a involucrarse en sus comunidades locales a través de proyectos y actividades que buscan generar un impacto positivo en su entorno.
- Fomento del bienestar social: Enseña a los estudiantes la importancia de la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible, promoviendo una sociedad más justa y equilibrada.

- Creación de hábitos sostenibles: Desde temprana edad, los estudiantes adoptan prácticas sostenibles que pueden mantener a lo largo de su vida, como el reciclaje, la conservación de energía y el uso responsable del agua.
- Empoderamiento de ciudadanos globales: Forma individuos conscientes de su papel en el mundo, capaces de entender la interconexión entre las acciones locales y los efectos globales.
- Fortalecimiento del compromiso ético: Promueve valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por todas las formas de vida, fundamentales para una convivencia armónica y sostenible.

### **2.3. Relación entre la sostenibilidad y las competencias del siglo XXI**

La sostenibilidad está intrínsecamente vinculada a las competencias del siglo XXI, las cuales incluyen habilidades el desarrollo en los estudiantes de las habilidades anteriormente mencionadas, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación, la adaptabilidad y la alfabetización digital (Gil-Pérez y Vilches, 2017).

La promoción de la sostenibilidad requiere de un enfoque multidisciplinario que integra conocimientos de diversas áreas, fomentando así la capacidad de los estudiantes para analizar y resolver problemas complejos. Por ejemplo, el pensamiento crítico y la creatividad son esenciales para desarrollar soluciones innovadoras a problemas ambientales; la colaboración y la comunicación son fundamentales para trabajar en equipos diversos y promover acciones colectivas en favor del medio ambiente; y la adaptabilidad es crucial en un mundo cambiante donde las condiciones ambientales, sociales y económicas están en constante evolución (Gonzalo-Muñoz et al., 2017).

Sin embargo, para ello, es necesario que también los docentes estén formados en todo lo relativo a las competencias del siglo XXI y la importancia de la sostenibilidad. Es así como los formadores tienen también que ser tenidos en cuenta para poder preparar a los estudiantes de manera efectiva para enfrentar los desafíos del futuro. Los docentes no solo deben comprender y enseñar conceptos de sostenibilidad, sino también desarrollar y aplicar competencias clave del siglo XXI para integrarlos de manera significativa en el aula (Velázquez-Mateo, 2018).

Por lo tanto, la integración de la sostenibilidad en la educación no solo prepara a los estudiantes para abordar los desafíos globales, sino también a los docentes. Además, dota de las competencias necesarias a ambos, docentes y discentes, para que a través del proceso de Enseñanza-Aprendizaje puedan prosperar en el entorno dinámico y exigente del siglo XXI.

### **3. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

En el contexto académico el desarrollo sostenible se convierte en un enfoque esencial dentro de las escuelas para preparar a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para enfrentar desafíos globales como el cambio

climático, la pérdida de biodiversidad, la desigualdad social y la escasez de recursos. La implementación de la educación sostenible en el entorno escolar no solo busca enseñar conceptos relacionados con la ecología o el medio ambiente, sino que también aspira a transformar los hábitos, valores y comportamientos de los estudiantes, promoviendo una cultura de la sostenibilidad. Esto implica repensar las metodologías pedagógicas y las estrategias de enseñanza, buscando que los estudiantes no solo adquieran conocimiento, sino que desarrollen habilidades críticas y colaborativas, y actúen como agentes de cambio en sus comunidades. En este sentido, el uso de metodologías activas, colaborativas e interdisciplinarias juega un papel fundamental para acercar a los estudiantes a una comprensión integral del desarrollo sostenible (Cruz-Visa, 2022).

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología centrada en el estudiante que se caracteriza por desarrollar competencias clave a través de la realización de proyectos que abordan problemas reales. Esta metodología es particularmente relevante en el contexto de la educación sostenible, ya que permite a los estudiantes investigar, proponer y llevar a cabo soluciones concretas a desafíos medioambientales y sociales. En términos de implementación, es importante que el docente actúe como facilitador, guiando a los estudiantes en la planificación y ejecución del proyecto, pero permitiendo que estos asuman la responsabilidad de su aprendizaje. Esta autonomía favorece una mayor motivación y compromiso con el proyecto, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y significativo (Ruiz y Ortega-Sánchez, 2022).

El Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) es otra metodología altamente efectiva en el contexto de la educación sostenible, ya que se centra en la resolución de problemas abiertos y complejos que reflejan los desafíos del mundo real. En lugar de impartir conocimientos de manera directa, el docente presenta un problema auténtico que los estudiantes deben investigar y resolver, promoviendo el pensamiento crítico y el análisis sistémico. Esta metodología es especialmente poderosa porque refleja la realidad de los problemas relacionados con la sostenibilidad, los cuales no suelen tener una única solución. De este modo, el PBL prepara a los estudiantes para enfrentar la complejidad e incertidumbre de los desafíos globales, mientras promueve un aprendizaje basado en la investigación y la acción (Bermúdez- Mendieta, 2021).

Así pues, la educación para el desarrollo sostenible requiere un enfoque integral que combine diversas metodologías que promuevan la búsqueda y la indagación del proceso enseñanza junto con enfoques pedagógicos que implementen buenas prácticas con las que secundar un éxito académico del grupo discente. En primer lugar, la ética del cuidado fomenta en los estudiantes una sensibilidad hacia el entorno y las personas, impulsando una relación de respeto y responsabilidad hacia la naturaleza y las comunidades. Este enfoque se complementa con la educación emocional, que ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la gestión de conflictos, fundamentales para la convivencia y el respeto por los demás (Amber-Montes et al., 2024).

La integración curricular transversal es clave para que la sostenibilidad no se limite a una sola asignatura, sino que se aborde desde distintas disciplinas, enriqueciendo la comprensión global de los estudiantes. En este contexto, el modelo STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) juega un papel crucial al fomentar la resolución creativa de problemas ambientales y sociales, integrando el pensamiento científico con el artístico para abordar desafíos complejos, de la mano del uso de la tecnología educativa, que facilita el acceso a herramientas y recursos que permiten explorar y simular soluciones sostenibles, mientras que la gamificación introduce elementos lúdicos en el aprendizaje, motivando a los estudiantes a participar de forma activa en retos vinculados a la sostenibilidad, como juegos sobre reciclaje o gestión de recursos (Terrón, 2019).

Finalmente, la educación basada en competencias asegura que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y cognitivas necesarias para afrontar los problemas del mundo real, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, competencias esenciales para actuar de forma efectiva en la creación de un futuro sostenible. En conjunto, estos enfoques proporcionan una educación más completa, integradora y capaz de formar a ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad global (Pegalajar et al., 2022).

#### **4. PRÁCTICAS Y EJEMPLOS EN EL AULA**

La Educación para la Sostenibilidad se ha convertido en un pilar fundamental en la formación, con el propósito de preparar a ciudadanos responsables y conscientes de las consecuencias de sus actos en el entorno natural y social. Según la UNESCO (2017), la Educación para la Sostenibilidad busca equipar a los estudiantes con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes indispensables para enfrentar los retos ambientales y fomentar un desarrollo sostenible.

Así pues, se entiende como necesario conocer algunas prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos apostando por la educación sostenible:

1. Huertos escolares: el uso de huertos escolares como recurso educativo en los centros de enseñanza en España ha ganado recientemente más relevancia, sobre todo en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. No obstante, aún se conoce poco sobre la presencia y visibilidad de estos huertos y cómo se emplean en las escuelas. En un mundo cada vez más dominado por lo digital e Internet, las redes sociales se presentan como herramientas valiosas para destacar y difundir las actividades educativas realizadas en los centros. Con el fin de evaluar la visibilidad y presencia de los huertos escolares en las redes sociales, así como su utilización por parte de los centros, Álvarez-Herrero et al. (2021) llevaron a cabo un análisis de las 100 publicaciones más recientes con el hashtag #huertoescolar en tres plataformas: Twitter, Facebook e Instagram. Los resultados muestran que las escuelas tienden a registrar estas actividades principalmente en Twitter, seguidas por Facebook y luego Instagram. Además, los huertos escolares se utilizan en gran medida para aplicar de manera práctica los contenidos teóricos de las asignaturas y para promover la

conciencia ambiental entre los estudiantes. Sin embargo, es necesario un mayor uso de estos espacios para trabajar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. **Proyectos de ahorro de energía:** es importante fortalecer la educación en consumo energético sostenible entre los estudiantes, para profundizar en esta problemática y darle solución se pueden realizar actividades educativas orientadas a enriquecer el nivel cultural y fomentar una conciencia sobre el uso responsable de la energía y la protección del medio ambiente en los estudiantes. Esta iniciativa busca que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y motivaciones sobre la importancia del ahorro energético y su impacto en el entorno, asumiendo un rol activo y decisivo en el futuro del planeta, por lo que Almaguer et al. (2023) proponen algunas actividades sobre la temática: guiar a los estudiantes a través de actividades participativas, como responder interrogantes sobre el ahorro de energía y realizar investigaciones por ejemplo sobre las baterías de litio. Además, se puede organizar a una empresa eléctrica para reflexionar sobre el tratamiento de los acumuladores de plomo y el manejo de residuos tóxicos, promoviendo la sostenibilidad. La evaluación se basa en la participación oral y la profundidad de las respuestas en debates y conversatorios.

3. **La participación activa de la comunidad:** es una de las mejores prácticas en la educación para la sostenibilidad. Las escuelas deben integrar a las familias, organizaciones locales y otros actores en los proyectos sostenibles, reforzando el aprendizaje y mostrando a los estudiantes que la sostenibilidad es un esfuerzo compartido. Iniciativas como campañas de reciclaje, charlas de expertos ambientales y excursiones a entornos naturales ayudan a conectar a los estudiantes con su comunidad, fomentando un sentido de responsabilidad hacia su entorno cercano. Así, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino también conciencia de los problemas ambientales que afectan a su entorno y a la sociedad en general (Hoyos et al., 2024).

4. **Currículo integrado y transversalidad:** una de las prácticas clave en la educación para la sostenibilidad es la integración y transversalidad del currículo. En lugar de tratar la sostenibilidad como un tema independiente o complementario, es fundamental que se aborde de manera interconectada en todas las asignaturas. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan cómo la sostenibilidad se relaciona con diversas áreas del conocimiento, como las ciencias, las matemáticas, la historia y las artes (Rodríguez-Donos et al., 2024). Por ejemplo, en ciencias pueden explorar los efectos del cambio climático, mientras que en matemáticas pueden calcular la huella de carbono. En historia, pueden analizar cómo las sociedades del pasado manejaron sus recursos naturales y en artes pueden crear proyectos que sensibilicen sobre el impacto ambiental. Esta integración no solo amplía la comprensión de los estudiantes, sino que también promueve un enfoque holístico, donde la sostenibilidad se convierte en un tema inherente al proceso educativo, ayudando a desarrollar un pensamiento crítico y una conciencia global que influya en sus decisiones cotidianas y en su responsabilidad hacia el planeta. Además, fomenta el aprendizaje colaborativo entre materias, enriqueciendo las experiencias educativas y vinculando el conocimiento teórico con la práctica.

## 5. CONCLUSIONES

La educación debe afrontar diferentes retos, entre ellos, y de acuerdo con el desarrollo sostenible, requiere la integración de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas en el día a día del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que fomentan el pensamiento crítico y la autonomía. El modelo STEAM, junto con la tecnología educativa y la gamificación, promueve la creatividad y el compromiso activo en la resolución de problemas. Además, la ética del cuidado y la educación emocional desarrollan una conciencia responsable y empática hacia el entorno y las personas. Finalmente, la educación basada en competencias prepara a los estudiantes para ser agentes de cambio en la construcción de un futuro sostenible.

La educación para la sostenibilidad en los centros escolares debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, enfocándose también en el desarrollo de habilidades y actitudes que impulsen un cambio genuino en los hábitos de los estudiantes. Iniciativas como la creación de huertos escolares, proyectos de eficiencia energética y un currículo integrado permiten a las escuelas preparar a los alumnos para enfrentar los desafíos ambientales de manera proactiva y consciente. Además, la participación activa de la comunidad y un enfoque transversal aseguran que estos aprendizajes no solo sean relevantes, sino también aplicables en su vida diaria, promoviendo un compromiso sostenible a largo plazo.

En este sentido, es fundamental que los centros educativos no solo adopten estos enfoques, sino que también generen espacios donde los estudiantes puedan experimentar, innovar y reflexionar sobre su impacto en el mundo. El éxito de una educación orientada hacia la sostenibilidad radica en la capacidad de formar individuos capaces de cuestionar el estado actual de las cosas, proponer soluciones creativas y llevarlas a la práctica, siempre con una mirada ética y consciente. Así, se logrará una transformación educativa que no solo prepare a los estudiantes para el futuro, sino que también los capacite para construirlo de manera responsable y sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almaguer, Y., Guerra-López, C., y Pérez-Leyva, G. (2023). Actividades docentes para contribuir a la educación del consumo sostenible de energía en los estudiantes de preuniversitario. *Opuntia Brava*, 15(Especial), 1-16.

<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1913>

Álvarez-Herrero, J.-F., Urrea-Solano, M., y Martínez-Roig, R. (2021). Sostenibilidad y educación a través de las redes sociales. Presencia y visibilidad del huerto escolar en Twitter, Facebook e Instagram. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (16), 122-141.

<https://doi.org/10.46661/ijeri.5940>

- Amber-Montes, D., Morales-Valero, M., y Prieto-Jiménez, E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 597-608
- Bermúdez-Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Cruz-Visa, G. J. (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 723-739. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2255](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2255)
- Debrah, J. K., Vidal, D. G., y Dinis, M. A. P. (2021). Raising awareness on solid waste management through formal education for sustainability: A developing countries evidence review. *Recycling*, 6(1), 6. <https://doi.org/10.3390/recycling6010006>
- Gil-Pérez, D., y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29, 79-100. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201729179100>
- Gonzalo-Muñoz, V., Sobrino Callejo, M. R., Benítez Sastre, L., y Coronado Marín, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 85-108. <https://doi.org/10.35362/rie730289>
- Hidalgo, D. A. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie730197>
- Hoyos, L., Gordillo, O., y Vargas, L. (2024). Educación Sostenible: Construyendo Seres Humanos Conscientes. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(18), 57-76. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i18.3014>
- Martínez-Ávila, M., y Valdés-Medina, F. E. (2024). La sostenibilidad medioambiental en el ámbito de las instituciones educativas: una revisión de modelos teóricos y empíricos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1754>
- Martínez-Valdés, M. G., y Juárez-Hernández, L. G. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. [http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.501](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501)

- Morote, A. F. y Olcina, J. (2021). Cambio climático y sostenibilidad en la Educación Primaria. Problemática y soluciones que proponen los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Sostenibilidad: económica, social y ambiental*, 3, 25-43. <https://doi.org/10.14198/Sostenibilidad2021.3.02>
- Nay-Valero, M., y Cordero-Briceño, M. E. F. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02), 187-201. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Padilla-Murcia, E., y Flores-Hinojos, I. A. (2022). Apropiación y empoderamiento en la educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.1>
- Pegalajar, M.C., Burgos, A., y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Plasencia-Soler, J. A., Marrero-Delgado, F., Bajo-Sanjuán, A. M., y Nicado-García, M. (2018). Modelos para evaluar la sostenibilidad de las organizaciones. *Estudios Gerenciales*, 34(146), 63-73. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.146.2662>
- Redman, E., Wiek, A., y Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: A review of tools. *Sustainability Science*, 16(1), 117-135. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1>
- Rodríguez-Donoso, M. S., Quezada Ramírez, C. A., y Cárcamo-Solar, E. A. (2024). Educar para la sostenibilidad a través de una propuesta de experimentación curricular en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 48-73. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.75070>
- Ruiz, D., y Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14.
- Terrón, E., (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(1), 315-346. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.42>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2019). *Framework for the implementation of education for sustainable development (ESD) beyond 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

- Uralovich, K. S., Toshmamatovich, T. U., Kubayevich, K. F., Sapaev, I. B., Saylaubaevna, S. S., Beknazarova, Z. F., y Khurramov, A. (2023). A primary factor in sustainable development and environmental sustainability is environmental education. *Caspian Journal of Environmental Sciences*, 21(4), 965-975. <https://doi.org/10.22124/CJES.2023.7155>
- Velázquez-Mateo, A. (2018). *El sistema de evaluación y las competencias docentes para incluir la sostenibilidad en el aula: la percepción de los docentes del S. XXI* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. *Sustainability*, 11(9), 2563. <https://doi.org/10.3390/su11092563>



# INVESTIGACIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

**Inmaculada Ruiz-Calzado**

*Universidad de Córdoba (España)*

**Manuel G. Beltrán**

*Universidad de Castilla la Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un término amplio y complejo que ha ido evolucionando a lo largo de los años y, por ello, las aportaciones del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) han sido fundamentales en la definición de este término. Estos autores definen la inclusión como un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad, vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. Por tanto, el derecho a la educación para que todos los niños y niñas gocen de una educación de calidad basada en la equidad de oportunidades, eliminando cualquier barrera, obstáculo o impedimento que les impida seguir avanzando, adquiere especial importancia cuando se trata de garantizar el acceso a una educación de calidad (Machuca-Cabrera, 2023). Así, resulta evidente pensar que la inclusión debe aludir a la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para dar respuesta a las especificidades del alumnado a través de las medidas de atención a la diversidad más adecuadas en cada caso, favoreciendo así su plena participación en la escuela (Calvo, 2023).

Las medidas generales y específicas contempladas en la Orden del 15 de enero de 2021 establecen un marco normativo importante. A esto se suma el fomento de nuevas metodologías educativas más inclusivas, como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), cuyo objetivo es garantizar una educación inclusiva efectiva. El DUA busca acercar el currículo a todo el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en consonancia con lo estipulado en la LOMLOE (2020).

### *Participación de los docentes en la atención a la diversidad*

Sin embargo, para lograr esta inclusión, es esencial la participación activa de toda la comunidad educativa, comenzando por el papel fundamental de los docentes en el proceso de inclusión del alumnado, dado que son los principales responsables de crear un entorno educativo que valore la diversidad y promueva la participación de todos los estudiantes. Según un informe de la UNESCO (2020), la enseñanza inclusiva requiere que los profesores

reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad. Además, Ponce-Solórzano y Barcia-Briones (2020) destacan que el rol del docente en la educación inclusiva implica la sensibilización y concientización sobre la diversidad de los estudiantes, así como la adopción de actitudes y habilidades dirigidas a la inclusión de individuos con necesidades educativas especiales.

La formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para que los docentes adquieran las competencias necesarias para implementar prácticas inclusivas. En este sentido, el informe de la UNESCO subraya la importancia de inculcar valores inclusivos en la formación de los docentes, de manera que se impartan no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas para apoyar a todos los alumnos. Asimismo, el documento de política de la UNESCO (2020) resalta que los métodos de enseñanza inclusivos exigen a los docentes responsabilizarse de todos los alumnos, ofreciendo un abanico de opciones para cada uno en lugar de un conjunto de opciones diferenciadas para solo algunos.

Además, la investigación reciente ha demostrado que los docentes que adoptan prácticas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también mejoran el rendimiento y la participación de todos los estudiantes en el aula. Según un estudio de Sharma y Sokal (2020), los docentes que reciben formación en educación inclusiva y aplican estrategias inclusivas en sus aulas reportan una mayor satisfacción laboral y una mejor relación con sus estudiantes. Esto se debe a que las prácticas inclusivas fomentan un ambiente de respeto y colaboración, donde todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados.

La colaboración entre docentes, familias y otros profesionales también es crucial para el éxito de la inclusión educativa. Según un estudio de García-Cedillo y Romero-Contreras (2021), la colaboración efectiva entre estos actores permite desarrollar estrategias personalizadas que abordan las necesidades específicas de cada estudiante. Los docentes deben estar dispuestos a trabajar en equipo y a compartir responsabilidades para garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Por último, es importante destacar que la inclusión educativa no es un objetivo estático, sino un proceso continuo de mejora y adaptación. Los docentes deben estar comprometidos con la reflexión crítica y el aprendizaje continuo para identificar y superar las barreras que impiden la plena participación de todos los estudiantes. Según Florian y Spratt (2021), la investigación-acción y la autoevaluación son herramientas valiosas para que los docentes evalúen la efectividad de sus prácticas inclusivas y realicen los ajustes necesarios.

A esto hay que añadir que los docentes deben ofrecer diversos tipos de apoyo y aplicar metodologías inclusivas que demuestren que la diversidad enriquece tanto el aula como a cada uno de los individuos que la integran (Díez y Rodríguez, 2020). Y, por tanto, sus competencias sociales y emocionales son clave para crear espacios de comunicación y estabilidad entre el alumnado. Esto contribuye a mejorar la inclusión de los estudiantes

NEAE mediante la transmisión de valores fundamentales, como la equidad, por parte de los docentes (Madrigal et al., 2023).

En resumen, los docentes desempeñan un papel esencial en la promoción de la inclusión educativa. A través de la formación continua, la colaboración y la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes pueden crear entornos de aprendizaje que valoren la diversidad y promuevan la participación de todos los estudiantes. La investigación reciente respalda la importancia de estos esfuerzos y destaca los beneficios de la inclusión tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales como para el conjunto del alumnado.

### *El papel de la inspección educativa en el proceso de inclusión del alumnado*

La inspección educativa desempeña un papel crucial en el proceso de inclusión del alumnado, ya que garantiza la equidad y la calidad en la educación. Según Frades (2021), la inspección educativa no solo se encarga de velar por el cumplimiento de las leyes, sino que también supervisa y evalúa el sistema educativo para asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, reciban una educación de calidad<sup>1</sup>. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020 refuerza esta idea al establecer que la inspección debe proyectar una visión más cualitativa y global, integrando la supervisión y la evaluación como funciones esenciales.

En este sentido, el papel de la inspección educativa también es necesario ya que esta supervisión tiene el potencial de impactar en la mejora de la calidad educativa siempre y cuando se desligue de prácticas fiscalizadoras, y desarrolle un sistema de acompañamiento para realizar recomendaciones puntuales específicas y brindar apoyo pedagógico en las escuelas para que la supervisión sea efectiva, resultando ser una herramienta muy valiosa para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje si se implementa de manera adecuada (Pérez, 2023).

Además, la inspección educativa actúa como un motor de cambio en la propuesta curricular, dinamizando, orientando y asesorando a los centros educativos para que adopten prácticas inclusivas. La investigación también destaca la importancia de la inspección educativa en la promoción de la inclusión. Según un estudio de García-Cedillo y Romero-Contreras (2021), la colaboración efectiva entre inspectores, docentes y familias permite desarrollar estrategias personalizadas que abordan las necesidades específicas de cada estudiante<sup>1</sup>. Los inspectores deben estar capacitados para asesorar y apoyar a los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, fomentando un ambiente de respeto y colaboración en las escuelas.

Otro trabajo previo sobre la supervisión de la inspección educativa en la atención a la diversidad en Educación Primaria destacó que los docentes realizan la planificación, seguimiento y evaluación para atender la diversidad, aún existen barreras significativas en la implementación efectiva de la inclusión. Un estudio reveló que, concretamente, es en los centros privados-concertados donde se identifican menos barreras hacia la inclusión que los

públicos. La identificación de estas barreras es clave para iniciar procesos de mejora hacia una educación más equitativa e inclusiva (De Haro et al., 2019).

La mayoría de los docentes invierten mucho tiempo en autoevaluación y atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Sin embargo, una gran parte de los maestros sin formación en educación especial manifiestan carecer de las competencias necesarias, requiriendo el apoyo de personal especializado. Además, el estudio sugiere que la inspección educativa debe adoptar un enfoque más proactivo, reconociendo la diversidad en las aulas y apoyando la evolución hacia una verdadera inclusión. La percepción es que actualmente el sistema educativo todavía está más centrado en la integración que en una inclusión plena. La inspección se percibe como un actor clave en la mejora de esta situación (Ruiz-Calzado, 2021).

Y trabajo contemporáneo señaló que la percepción docente sobre la inspección educativa evidencia que se enfoca demasiado en la evaluación de resultados y no en los procesos pedagógicos. Los docentes que han trabajado con alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) durante más de 10 años perciben una mayor necesidad de apoyo y recursos específicos de la inspección educativa (García-Sánchez et al., 2021). Y, también, que la inspección educativa tiene un enfoque limitado hacia la diversidad, centrándose más en la burocracia que en la atención real a los alumnos con NEAE, evidenciando así la necesidad de un tipo de supervisión colaborativa y basada en la confianza. De hecho, hay autores que avalan en sus trabajos que el rol de los inspectores educativos representa, con mucha frecuencia, un rasgo obstaculizador de las innovaciones propuestas, el cual viene dado, principalmente, por una excesiva vigilancia de los documentos de los centros educativos (Monarca y Fernández-González, 2016). Por este motivo, es conveniente garantizar la regularidad, continuidad y calidad en la supervisión con una provisión de financiación y desarrollo de capacidades adecuadas (Basilio y Bueno, 2021).

En resumen, la inspección educativa es esencial para garantizar la inclusión del alumnado, ya que supervisa y evalúa el sistema educativo, asesora a los centros y colabora con los docentes y las familias para promover prácticas inclusivas. La investigación reciente respalda la importancia de estos esfuerzos y destaca los beneficios de una inspección educativa eficaz para la equidad y la calidad en la educación.

## **2. MÉTODO**

El diseño de investigación es cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal.

### **2.1. Objetivo general**

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la percepción docente sobre la supervisión de la Inspección Educativa en la implementación de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Primaria según sus características sociolaborales.

## 2.2. Descripción de la muestra

La muestra obtenida es de 92 docentes de Educación Primaria en activo que trabajan en alguno de los diez centros educativos públicos y privados-concertados de Montilla (Córdoba).

*Tabla 1. Descripción de la muestra.*

Categoría	Descripción	Porcentaje
Género	Hombres	29,2 %
	Mujeres	70,8 %
Edad	45 años o menos	46,1 %
	46 años o más	53,9 %
Estado civil	Casado/a	75 %
	Soltero/a	20,8 %
	Viudo/a	4,2 %
Personas con las que convive	Vive solo/a	4,2 %
	Convive con una persona	16,7 %
	Convive con dos personas	8,3 %
	Convive con tres personas	37,5 %
	Convive con cuatro personas	29,2 %
Nivel de estudios	Convive con cinco personas	4,2 %
	Estudios universitarios	87,5 %
	Máster	12,5 %
Formación sobre inclusión educativa	Ha recibido formación	87,5 %
	No ha recibido formación	12,5 %
Cantidad de formación en inclusión educativa	Poca formación	4,2 %
	Formación media	20,8 %
	Bastante formación	62,5 %
Años trabajando con alumnado NEAE	Mucha formación	12,5 %
	10 años o menos	33,55 %
Tipo de contrato	Más de 10 años	66,45 %
	Contrato indefinido	79,2 %
Puesto de trabajo actual	Contrato definido	20,8 %
	Maestro/a	91,7 %

	Profesor/a	4,2 %
	Psicólogo/a	4,2 %
Años en el puesto actual	0-10 años	33,3 %
	11-25 años	62,5 %
	Más de 25 años	4,2 %
Años en el mismo centro escolar	10 años o menos	29,2 %
	11-25 años	63,6 %
	Más de 26 años	7,2 %
Tipo de centro	Centro público	4,2 %
	Centro privado-concertado	95,8 %
Plan de atención a la diversidad en el centro	El centro tiene Plan de Atención a la Diversidad	95,8 %
	El centro no tiene Plan de Atención a la Diversidad	4,2 %
Importancia de las medidas de atención a la diversidad	Bastante importancia	16,7 %
	Mucha importancia	83,3 %

### 2.3. Procedimiento para la recogida de los datos

Más tarde se elaboró un documento que, posteriormente, fue enviado por correo electrónico a la dirección de los centros educativos. En este documento se solicitaba la participación voluntaria de los docentes, informando del objetivo fundamental de este estudio y garantizando el anonimato de los participantes y de la institución. Además, en este correo se solicitó la difusión a los docentes de un documento que incluía el enlace al cuestionario online, creado a través del formulario de Google para favorecer su extensión a un mayor número de participantes. También se informó que el tiempo estimado para la cumplimentación del cuestionario era aproximadamente de 10 minutos.

### 2.4. Instrumento utilizado para la recogida de los datos

El instrumento empleado para este estudio ha sido un cuestionario compuesto por tres partes: 1. Ítems sociodemográficos. 2. Cuestionario docente sobre medidas de atención a la diversidad. 3. Cuestionario sobre la percepción que tienen los docentes acerca del papel de la inspección educativa sobre la atención a la diversidad.

La primera parte del instrumento recoge información sobre los datos sociodemográficos referentes al sexo, edad, estado civil, número de personas con las que convive, nivel de estudios, si ha recibido formación en inclusión educativa, el nivel de formación en inclusión, los años que lleva dedicado al trabajo con alumnado NEAE, tipo de contrato, el puesto de trabajo actual, años que lleva trabajando en el puesto actual, los años que lleva trabajando en

el mismo centro escolar, el tipo de centro, si el centro tiene elaborado un Plan de Atención a la Diversidad y la importancia que le da como profesional de la enseñanza a las medidas de atención a la diversidad que desarrolla el centro.

La segunda parte del cuestionario es la Escala de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión: ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015). Este instrumento recoge información referida a las diferentes dimensiones del cuestionario. La primera dimensión se relaciona con las medidas curriculares y organizativas, consta de 21 ítems con respuestas tipo Likert con una puntuación de 1 al 5. La segunda dimensión es la organización y funcionamiento del centro, que se distribuye en 10 ítems con el mismo tipo de respuesta. En cuanto a la tercera dimensión, hace referencia al contenido evaluador recogida en 3 ítems con las mismas respuestas tipo Likert. La consistencia interna de la escala se comprobó con la ayuda de la prueba Alpha de Cronbach, que confiere una elevada fiabilidad ( $\alpha = ,851$ ).

La tercera y última parte se corresponde con la dimensión 4: Intervención educativa. Se centra en obtener información sobre la percepción docente acerca de la intervención de la inspección educativa en la atención a la diversidad del centro educativo. Esta parte, dedicada a la inspección educativa, consta de 5 preguntas acerca de la percepción de los docentes sobre la labor de la inspección educativa para conocer si han sido objetivos de evaluación, supervisión o asesoramiento de las diferentes medidas de atención a la diversidad y de educación inclusiva que desarrolla el centro escolar. Y, por consiguiente, sobre qué aspectos han desarrolla la evaluación y supervisión la inspección educativa: a. Horarios para la adopción de programas de refuerzo o para la intervención del profesorado de PT/AL o del refuerzo; b. Organización de medidas generales como agrupamientos flexibles, desdobles...; c. La práctica docente con relación a metodologías inclusivas; d. Los procesos de evaluación en cuanto a criterios de evaluación y competencia clave; e. Los procesos de escolarización, detección e identificación de NEAE; f. La respuesta educativa al alumnado NEAE referido a adaptaciones curriculares, programas específicos, etc. También recoge información acerca de si se considera que el centro contribuye a una eficaz inclusión y si pudiera mejorar las medidas que presentan para garantizar educación inclusiva.

## **2.5. Análisis de datos**

Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, se emplearon las herramientas del software SPSS versión 28. En primer lugar, se evaluó la fiabilidad del cuestionario mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. A continuación, se agruparon los ítems correspondientes a las distintas dimensiones de las escalas para llevar a cabo los contrastes de hipótesis pertinentes. Posteriormente, se realizaron pruebas de homocedasticidad utilizando el test de Levene y de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, con el fin de determinar la idoneidad del uso de técnicas de análisis paramétrico. A continuación, se llevaron a cabo pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis, tales como la t de Student y el ANOVA.

## 2.6. Cuestiones éticas

La investigación respetará los principios éticos fundamentales atendiendo a la Declaración de Helsinki. En el correo enviado a la Dirección del centro educativo informando sobre la investigación, a su vez se indica que los datos obtenidos son anónimos y serán tratados solo para fines científicos. Se informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. Además, al final del cuestionario, se da la opción de proporcionar el correo electrónico de la persona participante para enviarle los resultados obtenidos en este estudio.

## 3. RESULTADOS

Se ha valorado el nivel de medidas de atención a la diversidad del centro escolar, bajo la perspectiva del profesorado a través de la media de cada dimensión. Las dimensiones han sido:

- Medidas curriculares y organizativas (M=73,45; DT=9,72).
- Organización y funcionamiento del centro (M=18,38; DT=3,28).
- Contenido evaluador (M=26,73; DT= 3,65).
- Intervención de la inspección educativa (M=14,78; DT=2,68).
- Total de la escala de atención a la diversidad (M=123,20; DT=9,36).

Como se puede apreciar en la Tabla 2, los hombres puntúan más alto que las mujeres en las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas, Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador, Intervención educativa y en el total de medidas de atención a la diversidad. Sin embargo, en todas las categorías analizadas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de la atención a la diversidad y la intervención de la inspección educativa en la Educación Primaria.

*Tabla 2. Resultados sobre las medidas de atención a la diversidad según el sexo.*

	Hombre N= 24 M (DT)	Mujer N= 68 M (DT)	t	p
Medidas curriculares y organizativas	75,90 (3,95)	72,59 (11,05)	,70	,48
Organización y funcionamiento	19,63 (1,57)	17,94 (3,64)	1,54	,13
Contenido evaluador	28,85 (2,19)	25,98 (3,81)	1,73	0,98
Intervención de la inspección educativa	18,38 (1,65)	16,93 (2,39)	1,20	,25

Total atención a la diversidad	128,17 (5,83)	120,72 (10,03)	1,52	,15
--------------------------------	---------------	----------------	------	-----

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

La variable edad se organizó en dos grupos en torno a la media: menores o igual a 45 años y mayores de 45 años. Las personas menores o igual a 45 años muestran mayor puntuación en las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas, Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador, Intervención educativa y en el total de atención a la diversidad, en comparación con las personas mayores de 45 años. Sin embargo, estos resultados inferenciales no aprecian diferencias significativas. Por tanto, los datos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad en ninguna de las categorías evaluadas (ver Tabla 3).

*Tabla 3. Resultados sobre las medidas de atención a la diversidad según la edad.*

	≤ 45	>45		
	N= 48	N= 44		
	M (DT)	M (DT)	t	p
Medidas curriculares y organizativas	75,82 (5,93)	70,87 (12,46)	1,23	,23
Organización y funcionamiento	40,70 (3,65)	39,26 (9,49)	,49	,63
Contenido evaluador	27,23 (2,41)	26,18 (4,71)	,68	,50
Intervención de la inspección educativa	13,8 (2,56)	15,60 (2,68)	-1,28	,22
Total atención a la diversidad	123,39 (9,07)	123,04 (10,2)	,07	,95

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

La variable formación docente en inclusión educativa se clasificó en cinco grupos en el cuestionario sociodemográfico, donde los encuestados respondían según su nivel de formación en inclusión (1. Poca/ 5. Mucha). Las personas que tienen mucho nivel de formación en inclusión educativa muestran mayor puntuación en las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas, Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador, Intervención educativa y en el total de atención a la diversidad, en comparación con aquellas que con una formación media o poca en educación inclusiva. Sin embargo, muestra que no se encuentran diferencias significativas en la variable nivel de formación docente en educación con las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas,

Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador, Intervención educativa y en el total de atención a la diversidad (Ver Tabla 4).

*Tabla 4. Resultados sobre las medidas de atención a la diversidad según el nivel de formación en inclusión educativa.*

	Poca N= 16 M (DT)	Media N= 60 M (DT)	Mucha N= 12 M (DT)	F
Medidas curriculares y organizativas	65,47 (16,6)	73,5 (6,44)	84,26 (5,56)	2,60
Organización y funcionamiento	14,80 (6,33)	19,13 (1,79)	19,93 (1,10)	2,60
Contenido evaluador	23,53 (5,77)	27,40 (3,04)	28,38 (1,15)	1,64
Intervención de la inspección educativa	12,93 (1,10)	15,24 (2,81)	15,30 (3,81)	,878
Total atención a la diversidad	121,03 (5,96)	121,64 (9,84)	134,30 (,247)	1,81

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se observa cómo la variable años de experiencia profesional de los docentes con alumnado NEAE se clasificó en tres grupos: poca experiencia (10 años o menos), experiencia media (entre 11 y 25 años) y mucha experiencia (26 años o más). El análisis de varianza, a través de las comparaciones de las medias de las pruebas de ANOVA, muestra que los docentes con una experiencia profesional media con alumnado NEAE (entre 11 y 25 años de experiencia), muestran mayor puntuación en las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas, Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador. Siendo la dimensión Intervención educativa la que más puntúa en aquellas personas con mucha experiencia. Sin embargo, las personas con poca experiencia, igual o menos a 10 años, muestran mayor puntuación en la dimensión total de atención a la diversidad con relación a las personas con una experiencia media o mucha experiencia. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en las dimensiones de Medidas curriculares y organizativas, Organización y funcionamiento del centro, Contenido evaluador, Intervención educativa y en el total de medidas de atención a la diversidad y los años de experiencia profesional de los participantes (Ver Tabla 5).

*Tabla 5. Resultados sobre las medidas de atención a la diversidad según los años de experiencia profesional de los docentes con alumnado NEAE.*

	Poca ≤ 10 años	Media 11-25 años	Mucha ≥ 26 años	
	N= 32 M (DT)	N= 40 M (DT)	N= 20 M (DT)	F
Medidas curriculares y organizativas	72,23 (13,29)	74,65 (6,39)	73,03 (10,59)	,133
Organización y funcionamiento	17,60 (5,08)	19,06 (1,95)	18,28 (1,74)	,419
Contenido evaluador	26,25 (4,74)	27,45 (3,26)	26,05 (3,65)	,331
Intervención de la inspección educativa	14,03 (2,66)	15,03 (2,17)	15,80 (4,17)	,437
Total atención a la diversidad	127,32 (6,55)	122,64 (10,19)	116,11 (10,90)	1,56

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

En la Tabla 6 la variable años de trabajo en el mismo centro escolar se clasificó en tres grupos: pocos años (10 años o menos), bastantes años (entre 11 y 25 años) y muchos años (26 años o más).

El análisis de varianza, a través de las comparaciones de las medias de las pruebas de ANOVA, muestra que las personas que llevan entre 11 y 20 años trabajando en el mismo centro escolar muestran mayor puntuación en la dimensión de Medidas curriculares y organizativas. Mientras que los docentes con menos años de trabajo en el mismo centro (entre 0 y 10 años), muestran mayor puntuación en las dimensiones Organización y funcionamiento del centro y Contenido evaluador. En lo que respecta a la dimensión Intervención educativa y en el total de atención a la diversidad, son las personas con más años de trabajo en el mismo centro quienes muestran una mayor puntuación. En este caso, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los grupos y, por tanto, no existe relación entre las medidas de atención a la diversidad y la variable años de trabajo en el mismo centro escolar (Ver Tabla 6).

*Tabla 6. Resultados sobre las medidas de atención a la diversidad según los años de trabajo en el mismo centro escolar.*

	0-10 años	11-20 años	21 años o más	
	N= 28	N= 36	N= 28	
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F
Medidas curriculares y organizativas	74,65 (7,25)	76,59 (8,13)	68,23 (12,56)	1,61
Organización y funcionamiento	19,20 (1,45)	18,48 (1,69)	17,42 (5,63)	,493
Contenido evaluador	27,38 (1,93)	26,76 (2,96)	26,04 (5,68)	,222
Intervención educativa	13,70 (2,93)	13,72 (1,47)	17,75 (,66)	5,41
Total en medidas de atención a la diversidad	124,21 (10,06)	120,51 (9,35)	125,06 (10,23)	,289

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

#### 4. DISCUSIÓN

Con respecto a la variable sexo, los hombres puntúan más alto que las mujeres en el uso de medidas curriculares y organizativas. Los resultados obtenidos se asemejan a los indicados en el estudio de (Porto, 2022) quien obtuvo que el sexo masculino también obtuvo mayores puntuaciones que el femenino para la variable uso de recursos para la atención a la diversidad. Sin embargo, difieren a los presentados en el trabajo de Sánchez et al. (2021), ya que en su estudio los centros coordinados por mujeres presentaron una mayor aplicación de medidas de atención a la diversidad que aquellos coordinados por el sexo masculino.

En lo que respecta a la edad de los docentes, según los resultados obtenidos, los docentes con 45 años o menos presentan mayor puntuación en cuanto a la organización de la estructura de participación y funcionamiento del centro que aquellos docentes con 46 años o más. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el trabajo de (Rodríguez et al., 2019) donde se obtuvo que los participantes menores de 40 años presentaban mayor puntuación en la dimensión de organización y gestión educativa en comparación con aquellos de 40 años o más años. A su vez, difieren de los presentados por Torres y Castillo (2016), quienes afirman en su trabajo que los docentes de mayor edad responden con mayor puntuación en lo que respecta a la colaboración y el funcionamiento del centro que aquellos de menor edad.

En cuanto a la formación en educación inclusiva se ha obtenido que los docentes con formación en educación inclusiva favorecen más la adecuación del proceso de evaluación del aprendizaje del alumno que aquellos sin formación. Estos datos apuntan en la misma

dirección que estudios como el de (Ceseña et al., 2021; Sánchez, 2015), en cuyo trabajo afirma la necesidad de una formación continua del colectivo docente.

En lo que respecta a la experiencia de los docentes con alumnado NEAE, se obtuvo que los docentes con una experiencia media de experiencia con alumnado con NEAE, entre 11 y 25 años, adecúan mejor el proceso de evaluación del aprendizaje del alumno que los docentes con poca experiencia con este colectivo. Los resultados obtenidos son similares al estudio de San Martín (2022), quien destaca la importancia del tiempo dedicado al trabajo con el colectivo con NEAE para una adecuada atención educativa de este alumnado.

En referencia a los años de trabajo en el mismo centro escolar, el análisis de los datos indicó que el profesorado que llevaba muchos años en el mismo centro escolar puntuó más alto en la percepción que tienen sobre la implicación de la Inspección Educativa en la implementación de las medidas de atención a la diversidad que aquellos que llevan menos años en el mismo centro. Este resultado guarda relación con la indagación de Silva (2023) en la que los participantes muestran que se necesita una organización y funcionamiento por parte de ese sector pero que actualmente está poco estructurada y que se trata de un trabajo aislado.

## 5. CONCLUSIONES

El análisis de la percepción docente sobre la supervisión de la inspección educativa en relación con la atención a la diversidad en la educación primaria ha permitido identificar varios aspectos clave que influyen en la efectividad de este proceso. A lo largo del estudio, se han destacado tanto las fortalezas como las debilidades en el enfoque y la implementación de la supervisión por parte de los inspectores, así como las expectativas y demandas del profesorado.

En primer lugar, es importante subrayar que los docentes valoran positivamente el papel de la inspección educativa como un agente externo que contribuye a la mejora de la calidad educativa. Muchos reconocen que la supervisión puede ofrecer una perspectiva objetiva y orientadora, lo que resulta beneficioso para la implementación de medidas que favorezcan la atención a la diversidad en el aula. No obstante, esta percepción positiva no es uniforme, ya que se mencionan importantes limitaciones en la formación y en la práctica diaria de los inspectores, especialmente en cuanto a la especialización en atención a la diversidad.

Uno de los principales puntos de crítica por parte del profesorado es la falta de recursos y tiempo para implementar las recomendaciones que surgen de las inspecciones. La normativa educativa exige una atención específica a las necesidades del alumnado con diversidad, pero en la práctica, muchos docentes sienten que no cuentan con el apoyo suficiente, tanto en términos materiales como formativos, para cumplir con estas demandas. En este sentido, aunque los informes de los inspectores suelen incluir sugerencias pertinentes, la carencia de un seguimiento adecuado dificulta la puesta en marcha efectiva de dichas indicaciones.

Por otro lado, la relación entre los docentes y los inspectores también muestra puntos de tensión. En muchos casos, los docentes perciben la supervisión más como un mecanismo de control que como una colaboración genuina orientada a la mejora pedagógica. Esta percepción puede generar resistencia y, en consecuencia, limitar el impacto positivo de las inspecciones. Para revertir esta situación, es necesario promover un cambio en la cultura de la supervisión, favoreciendo una comunicación más horizontal y un diálogo constructivo entre ambas partes.

Además, el estudio resalta la necesidad de una mayor especialización por parte de los inspectores en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad. La formación continua de los inspectores en este ámbito es crucial para que puedan ofrecer recomendaciones realistas y ajustadas a las necesidades específicas de cada centro educativo. Los docentes esperan que los inspectores no solo evalúen el cumplimiento de la normativa, sino que también actúen como asesores capaces de ofrecer soluciones prácticas y adaptadas a las realidades del aula.

Finalmente, se destaca la importancia de un enfoque más integral y coherente en la atención a la diversidad, que involucre tanto a los equipos directivos como al personal docente. La inspección educativa debe considerarse como un eslabón dentro de una cadena de acciones destinadas a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. En este sentido, se requiere una mayor coordinación entre las diferentes instancias educativas, tanto a nivel de inspección como de gestión escolar, para asegurar que las estrategias dirigidas a la atención a la diversidad sean efectivas y sostenibles a largo plazo.

En resumen, el estudio concluye que, si bien la supervisión de la inspección educativa tiene un potencial considerable para mejorar la atención a la diversidad en la educación primaria, aún existen áreas significativas de mejora. La formación especializada, el aumento de recursos, una mayor colaboración entre inspectores y docentes, y una supervisión que se perciba más como apoyo que como control son algunos de los aspectos clave para optimizar este proceso. Solo a través de un esfuerzo conjunto y coordinado será posible garantizar que la atención a la diversidad se convierta en una realidad efectiva en las aulas de primaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basilio, M. B., y Bueno, D. C. (2021). Instructional supervision and assessment in the 21st century and beyond. *Revista de investigación y desarrollo institucional multidisciplinario (IMRaD)*, 4, 1-8.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafilia
- Calvo, G. (2023). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Ceseña, K. P. R., Arroyo, G. C., y Angona, S. R. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *Revista de*

- Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), 1-19. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1188](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188)
- De Haro, R., Ayala A. y Del Rey, M.V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Díez Gutiérrez, E.J. y Rodríguez Fernández, J.R. (2020). ¿Qué es la diversidad y qué aporta a un aula?: Creencias docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria en I.C. Orozco Almario (Ed.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.
- Florian, L., y Spratt, J. (2021). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Frades, S. E. (2021). La inspección del sistema educativo en la nueva ley de educación (LOMLOE). Mejoras y desafíos. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 34-42. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/la-inspeccion-del-sistema-educativo-en-la-nueva-ley-de-educacion-lomloe-mejoras-y-desafios.pdf>
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2021). Collaborative practices in inclusive education: A case study in Mexico. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 123-138.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020*, páginas 122868 – 122953.
- Machuca-Cabrera, Y. J. (2023). *Factores que se relacionan con la educación inclusiva universitaria de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad en la Universidad Nacional de Cajamarca*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio de la Universidad de Nacional de Cajamarca. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/5852>
- Madrigal Luna, J., Carrera Hernández, C., & Lara García, Y. I. (2023). Reflexiones curriculares: procesos de formación de profesionales de la educación en tiempos de crisis. Retos y perspectivas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1733>
- Monarca H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la Inspección Educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de pesquisa*, 46(159), 212-233. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143374>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la

- Junta de Andalucía, Extraordinario número 7, de 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Pérez Campuzano, M. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. *Revista REDIE*, 25(16), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e16.4538>.
- Ponce-Solórzano, M. J. y Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista Dominio de las Ciencias* 6(2), 51-71. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Porto Castro, A. M. (2022). El uso de los recursos tecnológicos como facilitadores del aprendizaje en la atención a la diversidad. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 71-81.
- Rodríguez Moreno, J., Molina Jaén, M. D., y Martínez Labela, M. J. (2019). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente del aula y del proceso educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(1), 115-130.
- Ruiz-Calzado, I. (2021). Educación inclusiva: un análisis desde la inspección educativa. En O. Buzón-García y M<sup>o</sup> C. Romero García (coords.) *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 580-598). Dykinson.
- Sánchez Martínez, J.J. (2015). *Percepción de los profesionales de la Orientación educativa sobre el tratamiento de la diversidad estudiantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio de la Universidad de Salamanca. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129755/DHMMC\\_SanchezMartinezJJ\\_Percepcion.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129755/DHMMC_SanchezMartinezJJ_Percepcion.pdf?sequence=1)
- Sánchez Rivas, E., Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. (2021). Estudio sobre la influencia del género en la incorporación de las TIC en los centros educativos. *TESI*, 12(2), 54-80.
- San Martín, C. (2022). Atención de la Diversidad en el Contexto Educativo Chileno: Concepciones del Profesorado sobre Evaluación y Diseño de la Propuesta Curricular. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 165-183.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2020). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Education Needs*, 15(4). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Triviño-Amigo, N.; Mendoza-Muñoz, D.M.; Mayordomo-Pinilla, N.; Barrios-Fernández, S.; Contreras-Barraza, N.; Gil-Marín, M.; Castillo, D.; Galán-Arroyo, C. y Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>.
- UNESCO (2020). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. *Informe de política*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_sp4](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_sp4)

# DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES CON TIC EN ALUMNADO CON TEA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Marta Montenegro Rueda**

*Universidad de Sevilla*

**José Fernández Cerero**

*Universidad de Sevilla*

**Eloy López Meneses**

*Universidad pablo de Olavide*

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias sociales en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en educación secundaria representa un desafío significativo, crucial para su integración y éxito tanto dentro como fuera del entorno escolar. En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como una herramienta innovadora y efectiva para abordar estas necesidades. Las TIC proporcionan un entorno seguro y controlado donde los estudiantes con TEA pueden practicar y mejorar sus habilidades sociales a través de aplicaciones interactivas, plataformas de aprendizaje y programas personalizados. Estas tecnologías permiten una práctica repetitiva y consistente, vital para la adquisición de competencias sociales, y ofrecen una retroalimentación inmediata, facilitando así la comprensión y el aprendizaje de conductas sociales adecuadas. Además, las TIC pueden adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, proporcionando recursos visuales y auditivos que son especialmente beneficiosos para el alumnado con TEA. Al integrar estas tecnologías en el currículo, se promueve no solo la mejora de las habilidades sociales, sino también la autonomía y la confianza de los estudiantes, preparándolos mejor para los desafíos de la vida adulta y favoreciendo su inclusión en la sociedad.

## 2. FOCALIZANDO LOS TÉRMINOS

Sabemos que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) resulta de una serie de alteraciones en el cerebro, que pueden ser provocadas por una compleja interacción entre factores genéticos y ambientales. Aunque el papel específico de los factores ambientales en la genética del TEA no se comprende completamente, se reconoce que no existe un único gen responsable. Los TEA son un trastorno multigenético con un alto grado de heredabilidad,

aunque hay casos donde ningún familiar ha presentado este trastorno, generando así mutaciones de novo que aparecen por primera vez en el individuo y no son heredadas de los progenitores (Quintana, 2015). Respecto a los factores ambientales, aunque se ha identificado una larga lista de posibles influencias, ninguna se ha demostrado como causa única del TEA. En cualquier caso, la combinación de diversos factores contribuye a la existencia de un cerebro diferente en las personas con TEA, afectando su desarrollo, formación, estructura y funcionamiento. Por último, en el ámbito cognitivo, destacan distintas teorías como la teoría de la mente, la coherencia central y las funciones ejecutivas, que aportan valiosos insights sobre este trastorno.

Este trastorno se manifiesta durante la primera infancia sin distinción de género, etnia o nivel socioeconómico, haciendo referencia a un amplio rango de características como las dificultades en la comunicación y el lenguaje. En este sentido, el alumnado con TEA en educación secundaria presenta una variedad de características que pueden afectar su experiencia educativa y social. Estos estudiantes a menudo muestran dificultades significativas en la comunicación y la interacción social, manifestando problemas para comprender y utilizar el lenguaje verbal y no verbal, así como para interpretar las emociones y las intenciones de los demás. Pueden tener intereses restringidos y patrones de comportamiento repetitivos, lo que se traduce en una fuerte preferencia por rutinas y una resistencia a los cambios. En el entorno educativo, es común que presenten dificultades para mantenerse enfocados y organizados, necesitando frecuentemente apoyos adicionales y adaptaciones curriculares. Sensibilidades sensoriales, como la aversión a ciertos sonidos, luces o texturas, también pueden ser prevalentes y afectar su confort y concentración en el aula. Sin embargo, muchos alumnos con TEA también poseen fortalezas particulares, como habilidades excepcionales en áreas específicas (por ejemplo, matemáticas, arte, tecnología) y una gran atención al detalle. Para optimizar su aprendizaje y desarrollo, es crucial que los educadores implementen estrategias de enseñanza individualizadas y proporcionen un entorno estructurado y comprensivo que favorezca su inclusión y participación activa en la comunidad escolar.

Por otro lado, la competencia social se refiere a los comportamientos verbales y no verbales necesarios para una comunicación interpersonal efectiva. Estas habilidades permiten a los individuos iniciar o participar en actividades sociales, comprender los puntos de vista de los demás y expresar verbalmente estados emocionales. Por esta razón, son consideradas un componente esencial e integral de la instrucción académica, ayudando a todos los estudiantes a tener éxito tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, no todos los alumnos desarrollan estas competencias con éxito, especialmente aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los niños con TEA a menudo tienen dificultades para comprender las sutilezas del lenguaje corporal y verbal, lo que les impide interpretar adecuadamente diversas situaciones sociales y responder de manera adecuada (Rashedi et al., 2022; Sutton et al., 2019). Estas dificultades sociales afectan negativamente su integración social y escolar, y posteriormente se convierten en obstáculos para su integración socio-profesional.

También sabemos, como han demostrado numerosos estudios que la tecnología digital mejora la adherencia de los niños con TEA a los programas de entrenamiento socioemocional. Es más, se ha encontrado que los niños con TEA pueden llegar a disfrutar más de los programas de capacitación que utilizan esta tecnología que los niños neurotípicos (Al-Rashaida et al., 2022). Así mismo, se ha hallado que los niños con TEA muestran más atención y motivación y adquieren un mayor rendimiento cuando se utilizan instrucciones con un programa informático que con un humano (Atherton & Cross, 2022). En esta línea, el uso de la tecnología se justifica porque puede ofrecer la información de forma simplificada y predecible mientras que el experimentador puede personalizar la intervención en tiempo real y a distancia. En este sentido la tendencia actual es crear plataformas que supongan cada vez un menor costo, cuya manipulación sea lo más intuitiva posible y que estén fácilmente disponibles, de modo que puedan ser descargadas y utilizadas por los maestros con solo el acceso a internet (Abdelmohsen & Arafa, 2021).

En la actualidad, existe una clara tendencia a fomentar la inclusión del alumno a través de tecnologías móviles y plataformas de bajo costo y alta disponibilidad, que permiten intervenciones controladas y personalizadas en tiempo real y a distancia en contextos naturales como las aulas. La tecnología aplicada en metodologías colaborativas o cooperativas crea oportunidades para que los estudiantes con TEA y los estudiantes neurotípicos puedan aprender unos de otros y desarrollen la capacidad de comprender las perspectivas tanto neurotípicas como autistas (Gómez León, 2023).

### **3. VENTAJAS DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL PARA EL ALUMNADO CON TEA**

La tecnología digital ofrece numerosas ventajas en el desarrollo de la competencia social para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A continuación, presentamos algunas de las principales ventajas respaldadas por investigaciones recientes:

#### *Mejora de la Comunicación*

Las tecnologías digitales juegan un papel crucial en la mejora de la comunicación para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas herramientas, como los dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), proporcionan medios innovadores y eficaces para que los estudiantes con TEA expresen sus necesidades, deseos y pensamientos de manera más clara y comprensible. Investigaciones como las de Lorah et al. (2015) han demostrado que el uso de aplicaciones de CAA en tabletas facilita significativamente la comunicación, permitiendo a los alumnos interactuar de forma más autónoma y efectiva. Estos dispositivos no solo promueven la expresión verbal y no verbal, sino que también aumentan la confianza y la independencia de los estudiantes, creando un entorno más inclusivo y accesible para su desarrollo integral. La realidad virtual ofrece la

posibilidad de simular situaciones reales multimodales en un entorno seguro y cuidadosamente controlado donde el niño puede practicar habilidades repetidamente.

### *Desarrollo de Habilidades Sociales*

Las tecnologías digitales se han convertido en herramientas fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas tecnologías ofrecen entornos controlados y repetitivos, esenciales para los estudiantes con TEA, quienes a menudo enfrentan desafíos significativos en la interacción social. Aplicaciones y programas de entrenamiento en habilidades sociales, tales como videojuegos educativos y simulaciones de realidad virtual, proporcionan escenarios interactivos en los que los alumnos pueden practicar y desarrollar sus habilidades sociales de manera segura y sin el estrés asociado a las interacciones cara a cara. Kasari et al. (2016) demostraron que las intervenciones basadas en tecnología pueden mejorar significativamente la empatía y la capacidad de interacción social en niños con TEA, al ofrecerles la oportunidad de aprender y ensayar conductas sociales adecuadas en un formato lúdico y atractivo. Además, estos programas permiten una retroalimentación inmediata y personalizada, adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada alumno, lo cual es crucial para consolidar las habilidades adquiridas. La reducción de la ansiedad social es otro beneficio importante, ya que la interacción con personajes digitales en lugar de personas reales puede disminuir la presión y el miedo al juicio social, permitiendo a los estudiantes enfocarse en el aprendizaje de las competencias sociales. Moore et al. (2015) encontraron que los niños con TEA mostraron una mayor disposición a participar en actividades sociales a través de plataformas digitales, lo que sugiere que estas herramientas no solo son efectivas, sino también preferidas por muchos estudiantes.

### *Aprendizaje Individualizado*

Las tecnologías digitales son herramientas invaluable para promover un aprendizaje individualizado en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas tecnologías permiten adaptar la educación a las necesidades específicas de cada estudiante, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje únicos. Las plataformas digitales y aplicaciones educativas ofrecen contenidos personalizables y programas de enseñanza que pueden ajustarse en tiempo real en función del progreso del alumno, proporcionando una experiencia de aprendizaje más eficaz y significativa. Según Wainer e Ingersoll (2015), las herramientas tecnológicas ofrecen retroalimentación inmediata, lo que es crucial para los alumnos con TEA, ya que les permite corregir errores y consolidar conocimientos de manera continua. Además, estas tecnologías pueden desglosar tareas complejas en pasos más manejables y proporcionar múltiples representaciones de la misma información, lo que ayuda a los estudiantes a comprender y retener mejor los conceptos. Los programas basados en tecnología también pueden incluir elementos motivacionales, como recompensas virtuales y juegos interactivos, que aumentan el interés y la participación del alumno en su propio

proceso de aprendizaje. Al poder personalizarse, las tecnologías digitales pueden abordar diversas áreas del desarrollo, desde habilidades académicas hasta competencias socioemocionales, ofreciendo un enfoque holístico que fomenta el crecimiento integral del alumno. Esta personalización no solo mejora la efectividad del aprendizaje, sino que también incrementa la autonomía y la autoestima de los estudiantes, quienes se sienten más capaces y motivados para enfrentar nuevos desafíos académicos.

### *Reducción de la Ansiedad Social*

Las tecnologías digitales juegan un papel crucial en la reducción de la ansiedad social entre los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), proporcionando un entorno seguro y controlado donde pueden practicar y mejorar sus habilidades sociales sin el estrés de las interacciones cara a cara. Estas tecnologías permiten a los estudiantes con TEA interactuar con avatares o personajes virtuales, lo cual puede ser menos intimidante que las interacciones con personas reales. Moore et al. (2015) encontraron que los niños con TEA mostraron una mayor disposición a participar en actividades sociales a través de plataformas digitales, ya que estas les permiten controlar el ritmo y la intensidad de las interacciones, reduciendo así la presión y el miedo al juicio social. Además, los programas y aplicaciones de entrenamiento en habilidades sociales basados en tecnología pueden ofrecer escenarios repetitivos y predecibles, lo que es fundamental para los estudiantes con TEA, quienes a menudo se sienten ansiosos ante situaciones sociales impredecibles.

Al proporcionar un espacio donde pueden practicar sin temor a cometer errores o recibir críticas inmediatas, estas tecnologías ayudan a aumentar la confianza y la competencia social de los alumnos. Además, las tecnologías digitales permiten una personalización que se adapta a las necesidades y niveles de habilidad específicos de cada estudiante, lo que es esencial para manejar y reducir la ansiedad. Según Moore et al. (2015), las herramientas digitales también pueden incluir mecanismos de apoyo, como guías paso a paso y retroalimentación positiva, que refuerzan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales.

### *Acceso a Recursos Educativos Diversificados*

Las tecnologías digitales han transformado el acceso a recursos educativos diversificados para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ofreciendo una amplia gama de herramientas y materiales que pueden adaptarse a sus necesidades individuales. Estas tecnologías permiten a los estudiantes acceder a contenidos educativos en formatos variados, como videos, aplicaciones interactivas, juegos educativos, y simulaciones, que hacen el aprendizaje más atractivo y accesible. Según Fletcher-Watson et al. (2014), las aplicaciones diseñadas específicamente para niños con TEA pueden abordar áreas clave del desarrollo, incluyendo habilidades académicas, sociales y de comunicación, proporcionando un enfoque integral al aprendizaje. Además, las plataformas digitales permiten una personalización del contenido educativo, ajustando el nivel de dificultad y el ritmo de

enseñanza según el progreso y las necesidades específicas de cada estudiante. Esta capacidad de personalización es crucial para los alumnos con TEA, quienes a menudo requieren enfoques de enseñanza diferenciados. Las tecnologías digitales también facilitan el acceso a recursos que de otra manera podrían no estar disponibles, como programas educativos diseñados por expertos en TEA, materiales visuales altamente detallados, y herramientas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), que pueden ser esenciales para aquellos con dificultades en el lenguaje verbal. Además, estas tecnologías permiten a los profesores y terapeutas monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes en tiempo real, ajustando las estrategias de enseñanza según sea necesario. La accesibilidad a una variedad tan amplia de recursos no solo enriquece el entorno de aprendizaje, sino que también permite a los alumnos con TEA explorar sus intereses y talentos de manera más profunda, promoviendo una mayor motivación y participación en el proceso educativo.

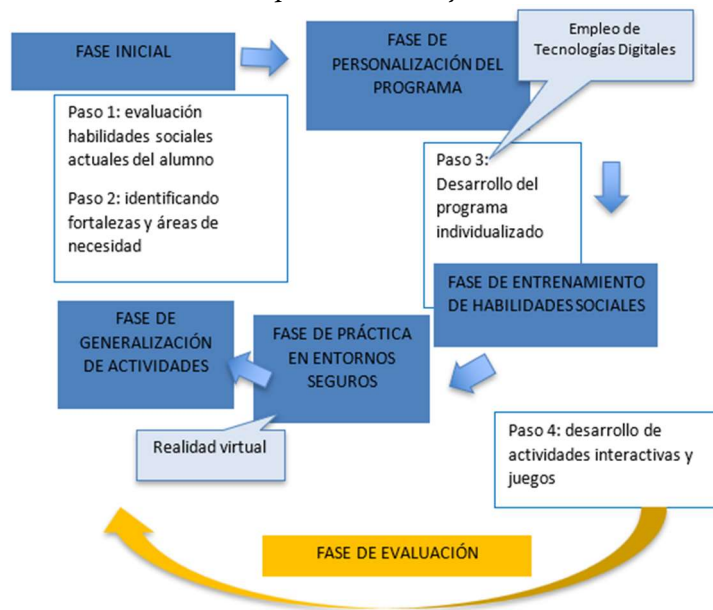
Además de las ventajas previamente mencionadas, las tecnologías digitales ofrecen varias otras ventajas significativas para facilitar la competencia social del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Una de estas ventajas es la capacidad de simular situaciones sociales del mundo real, lo que permite a los estudiantes practicar y prepararse para eventos específicos, como hacer amigos, participar en conversaciones, o incluso asistir a entrevistas de trabajo.

Estas simulaciones pueden ser altamente detalladas y realistas, proporcionando un entorno seguro y controlado donde los alumnos pueden ensayar diferentes respuestas y comportamientos sin el riesgo de consecuencias negativas. Otra ventaja es la posibilidad de conectar a los estudiantes con TEA con una comunidad más amplia a través de plataformas en línea y redes sociales específicas para personas con TEA. Estas plataformas permiten la interacción con otros individuos que tienen experiencias y desafíos similares, fomentando un sentido de pertenencia y apoyo mutuo. Además, las tecnologías digitales pueden incorporar técnicas de gamificación, que utilizan elementos de juego para hacer el aprendizaje de habilidades sociales más divertido y motivador. Esto no solo aumenta la participación, sino que también mejora la retención de información y habilidades. Asimismo, las tecnologías digitales ofrecen herramientas avanzadas de seguimiento y análisis de datos, lo que permite a los educadores y terapeutas evaluar el progreso del estudiante con precisión y adaptar las estrategias de enseñanza en consecuencia. Estas herramientas pueden rastrear patrones de comportamiento, identificar áreas de dificultad, y proporcionar informes detallados que ayudan a personalizar aún más el apoyo educativo. Finalmente, las tecnologías digitales permiten el acceso a recursos y expertos internacionales, lo que significa que los alumnos con TEA pueden beneficiarse de las últimas investigaciones y prácticas educativas, independientemente de su ubicación geográfica. En resumen, las tecnologías digitales no solo mejoran la comunicación, las habilidades sociales, y el aprendizaje individualizado, sino que también ofrecen simulaciones realistas, conexión comunitaria, gamificación, seguimiento avanzado y acceso a recursos globales, enriqueciendo significativamente el desarrollo de la competencia social en alumnos con TEA.

#### 4. FASES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO CON TEA MEDIANTE TECNOLOGÍAS DIGITALES

El desarrollo de la competencia social del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante tecnologías digitales puede seguir varias fases o pautas, cada una diseñada para abordar diferentes aspectos del aprendizaje social. A continuación, se presenta un enfoque estructurado:

Figura 1. Fases desarrollo de la competencia social y TIC



##### *Evaluación Inicial*

La primera fase consiste en una evaluación detallada de las habilidades sociales actuales del alumno, identificando fortalezas y áreas de necesidad. Esto puede implicar la utilización de herramientas digitales de evaluación que proporcionen datos precisos sobre el comportamiento social en diferentes contextos (Koegel, Koegel, & LaZebnik, 2014).

##### *Personalización del Programa*

Basándose en la evaluación inicial, se desarrolla un programa individualizado que incorpora tecnologías digitales adecuadas a las necesidades específicas del alumno. Esto puede incluir aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), programas de entrenamiento en habilidades sociales y plataformas de realidad virtual (Wainer & Ingersoll, 2015).

### *Entrenamiento en Habilidades Sociales*

Utilizando las tecnologías seleccionadas, se inicia el entrenamiento en habilidades sociales. Este entrenamiento puede incluir actividades interactivas y juegos que simulen situaciones sociales reales, permitiendo a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades de manera controlada y repetitiva (Whalen et al., 2010).

### *Práctica en Entornos Seguros*

En esta fase, los alumnos practican las habilidades aprendidas en entornos seguros y controlados proporcionados por la tecnología. La realidad virtual y las simulaciones digitales son especialmente útiles aquí, ya que permiten una exposición gradual a diferentes escenarios sociales sin el estrés de las interacciones en vivo (Parsons & Mitchell, 2002).

**Generalización de Habilidades:** Una vez que las habilidades sociales se han practicado y consolidado en entornos digitales, se trabaja en la generalización de estas habilidades a situaciones del mundo real. Esto puede implicar la transición de las prácticas digitales a interacciones cara a cara, con el apoyo continuo de herramientas tecnológicas cuando sea necesario (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007).

**Evaluación y Ajustes Continuos:** Finalmente, se realiza una evaluación continua del progreso del alumno, utilizando tecnologías para monitorear y ajustar el programa según sea necesario. Este enfoque asegura que el programa sigue siendo relevante y efectivo a medida que el alumno desarrolla nuevas habilidades y enfrenta nuevos desafíos (Fletcher-Watson et al., 2014).

## **5. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel crucial en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en educación secundaria. Estas herramientas ofrecen una variedad de recursos y estrategias que pueden ser adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo una mayor personalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las TIC facilitan la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles, donde los estudiantes con TEA pueden practicar y mejorar sus habilidades comunicativas en un ambiente seguro y controlado. Por ejemplo, el uso de aplicaciones específicas y software educativo puede ayudar a los alumnos a desarrollar competencias en el uso del lenguaje verbal y no verbal, mejorar su capacidad para comprender y expresar emociones, y fomentar la interacción social. Además, las TIC ofrecen la posibilidad de utilizar sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), que son fundamentales para aquellos estudiantes que tienen dificultades significativas en la comunicación verbal.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo de educación secundaria desempeña un papel fundamental en la promoción de la autonomía y la autoestima de los estudiantes, preparándolos de manera efectiva para la vida

adulta. Al incorporar las TIC en diversas asignaturas, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar competencias digitales esenciales que son cada vez más valoradas en el mundo contemporáneo. El uso de herramientas tecnológicas permite a los estudiantes investigar, crear y presentar información de formas innovadoras, lo que les ayuda a convertirse en aprendices más independientes y proactivos. Esta autonomía en el aprendizaje fomenta la autoeficacia, ya que los estudiantes son capaces de ver de manera tangible los resultados de su esfuerzo y creatividad. Además, las TIC ofrecen plataformas y aplicaciones que facilitan la personalización del aprendizaje, atendiendo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno. Esto es especialmente beneficioso para aquellos con necesidades educativas especiales, quienes pueden encontrar en las tecnologías un medio para superar barreras y participar plenamente en el proceso educativo. La confianza adquirida a través del dominio de las TIC se traduce en una mayor autoestima, ya que los estudiantes sienten que tienen las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar desafíos tanto académicos como en su vida cotidiana. Asimismo, el uso de TIC en el aula prepara a los estudiantes para un entorno laboral y social que está intrínsecamente ligado a la tecnología, equipándolos con las competencias necesarias para una transición exitosa hacia la adultez.

## FINANCIACIÓN

Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, en el marco de los Programas Estatales de I+D+i orientados a los Retos de la Sociedad (PID2022-138346OB-I00).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelmohsen, M., & Arafa, Y. (2021). *Training social skills of children with ASD through social virtual robot*. En 2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW) (pp. 314-319). IEEE. <https://doi.org/10.1109/VRW52623.2021.00063>
- Al-Rashaida, M., Amayra, I., López-Paz, J. F., Martínez, O., Lázaro, E., Berrocoso, S., García, M., Pérez, M., Rodríguez, A. A., Luna, P. M., Pérez-Núñez, P., & Caballero, P. (2022). Studying the Effects of Mobile Devices on Young Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 400-415. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00264-9>
- Atherton, G., & Cross, L. (2021). The Use of Analog and Digital Games for Autism Interventions. *Frontiers in psychology*, 12, 669734. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669734>

- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 153-162.
- Fletcher-Watson, S., Pain, H., Hammond, S., Humphry, A., & McConachie, H. (2014). Designing for young children with autism spectrum disorder: A case study of an iPad app. *International Journal of Child-Computer Interaction, 2*(2), 62-71.
- Gómez-León, M. I. (2023). Avances en la tecnología para el desarrollo de la competencia social del alumnado con trastornos del espectro autista. Revisión sistemática. *Páginas de Educación, 16*(2), 156-185 <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3299>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2016). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(4), 431-439. *Páginas de Educación, 16*(2), julio-diciembre 2023. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3299>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & LaZebnik, C. (2014). *The Autism Inclusion Toolkit: Training and Resources for Successful Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders*. Brookes Publishing.
- Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. (2015). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3792-3804.
- Moore, D. J., McGrath, P., & Thorpe, J. (2015). Computer-aided learning for people with autism – a systematic review and meta-analysis of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(6), 759-774.
- Parsons, S., & Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(5), 430-443.
- Quintana, D. (2015). Biomarcadores genéticos y metabólicos en los trastornos del espectro autista. *Revista Cubana de Genética Comunitaria, 9*(3), 14-22.
- Rashedi, R. N., Bonnet, K., Schulte, R. J., Schlundt, D. G., Swanson, A. R., Kinsman, A., Bardett, N., Juárez, P., Warren, Z. E., Biswas, G., & Kunda, M. (2022). Opportunities and Challenges in Developing Technology Based Social Skills Interventions for Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Analysis of Parent

Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 4321–4336.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05315-y>

Sutton, B. M., Webster, A. A., & Westerveld, M. F. (2019). A systematic review of school-based interventions targeting social communication behaviors for students with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(2), 274–286.  
<https://doi.org/10.1177/1362361317753564>

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 101-114.

Whalen, C., Moss, D., Ilan, A. B., Vaupel, M., Fielding, P., Macdonald, K., & Cernich, S. (2010). Efficacy of TeachTown: Basics computer-assisted intervention for the intensive comprehensive autism program in Los Angeles Unified School District. *Autism*, 14(3), 179-197.



## **PRECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

**Ricardo Moreno-Rodríguez**

*Grupo de Investigación DIVERSIA*

*Universidad Rey Juan Carlos*

**Inmaculada Garrote Camarena**

*Grupo de Investigación DIVERSIA*

*Universidad Rey Juan Carlos*

### **1. PENSAMIENTO DEL RENACIMIENTO ACERCA DE LA PERSONA SORDA**

Puede afirmarse que, en el devenir de la historia, el surgimiento de un nuevo pensamiento, en el que se incluyen teorías, planteamientos, reflexiones e ideas, suele aflorar, en cierta medida, como contraposición al anterior, no únicamente como mero rechazo, sino también como enriquecimiento y renovación de una etapa que ofrece nuevas ideas, leyes, principios y conceptualizaciones. El flujo de corrientes y perspectivas innovadoras no atiende a cuestiones meramente casuísticas, sino que ciertos acontecimientos impulsan la reformulación de preceptos relevantes en las diversas áreas que configuran la vida del ser humano. Y esto es precisamente lo acontecido en el siglo XVI, resultado de un periodo previo, altamente significativo para el conocimiento de la humanidad en sí misma, el Renacimiento, época en la que comienzan a aparecer ideas que cuestionan las anteriormente consolidadas durante la Edad Media (Pérez de Urbel, 1973).

Ciertos hechos históricos favorecerán la emersión de planteamientos y razonamientos, entre los que se encuentra el fin de la lucha contra los musulmanes afincados en la Península, y su posterior expulsión, la unidad de los Reyes Católicos, que promoverá un clima de estabilidad, permitiendo el tratamiento y desarrollo de las ciencias y las artes (Eguiluz-Angoitia, 1986; Zoraida, 2013). Además, el descubrimiento del Nuevo Mundo y todo lo que se desprende de ello, es decir, la reconsideración de ciertos principios como consecuencia del hallazgo de nuevas sociedades y culturas totalmente desconocidas, fomentaron la idea del hombre como creador y propulsor de progreso, así como la promoción e inquietud por el conocimiento humano (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Zoraida-Vázquez, 2013). Sin duda, un periodo de incipientes transformaciones, en el que la causa religiosa impulsa a España hacia su estatus como nación (Zoraida-Vázquez, 2013).

El Renacimiento se caracteriza, entre otras cuestiones, por su concepción acerca del ser humano, de carácter antropocéntrico y antropomórfico (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Heller, 1980). Tanto el hombre como su personalidad supondrán el principal objeto de estudio, resultando necesario profundizar en su análisis y en el que se pondrá de manifiesto la enorme complejidad del mismo. De hecho, se enfatizarán las denominadas ‘categorías dinámicas’, entendiéndose como los diversos atributos y/o cualidades del hombre, que forman parte de la esfera de lo “eterno” y “universal” (Heller, 1980). También se tomó en consideración sus posibilidades y capacidades (González y Calvo, 2009), su ubicación en el centro del mundo, como agente de creación y progreso, motivo por el cual la humanidad toma conciencia de sí misma (Heller, 1980), capaz de alcanzar el ideal, la humanitas (Eguiluz-Angoitia, 1986). Esta idea se retoma de la Antigüedad, donde Cicerón, inmensamente interesado por “el cultivo del verbum y disfrute de la palabra” (Arbea, 2002; p. 394) refleja que su formación humanística es uno de los aspectos fundamentales en la configuración de su saber, conocimiento y bien hacer; un elogio hacia la cultura humanística, no como mero deleite, arte por el arte, o erudición, sino que contiene en sí misma la dimensión moral, en beneficio de toda la comunidad (Arbea, 2002).

En términos de Cicerón y a través de su relectura durante el Renacimiento, el principio del humanitas será alcanzable a través de la educación y la cultura (Arbea, 2002; Eguiluz-Angoitia, 1986), esta última suponiendo la formación integral que contiene dos dimensiones, la ya mencionada moral (philanthropía), y la intelectual (paideía). Todo esto desembocará en la transformación del ser humano de sabio en bueno (Arbea, 2002), debiendo otorgar un valor excepcional a las “herramientas” que podían llevar esto a efecto (la educación y la cultura). Dicha transformación hizo que ciertos pensadores se redirigieran hacia el estudio de aquellos individuos que eran reflejo de estos ideales, mientras que otros se focalizaron en los colectivos más desfavorecidos, principalmente las limitaciones sensoriales y los logros que se podrían alcanzar a través de la educación y la cultura (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009) mostrando así, el potencial de estos instrumentos, considerados productos ‘de y para el hombre’. Consecuentemente, la formación, el cultivo y la educación serán elementos fundamentales dentro del espíritu renacentista, que pretende la habilitación del ser humano en las distintas facetas que configuran su realidad, entre ellas, la política, los negocios, la administración (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009), teniendo como resultado el surgimiento de obras de carácter pedagógico, así como la configuración y relevancia de las áreas del conocimiento que conforman las denominadas Humanidades (Eguiluz-Angoitia, 1986). Adicionalmente, en España se observará también dicha importancia de la educación, su utilidad y efecto que tenía en las personas (Zoraida-Vázquez, 2013).

Otra de las características de este pensamiento es el estudio de las fuentes clásicas, que dio comienzo durante el siglo XIII, en parte debido a la incipiente labor de traducción que comenzó a desempeñarse durante el siglo XII, cuyos conocimientos provocaron una ruptura con la tradición agustiniana en lo relativo a fe y razón (Martín-Sanz, 2009), y donde se observan tres vertientes principales. En primer lugar, aquellas que se vincularon a Platón. En

segundo lugar, las que tomaron como referencia los principios aristotélicos. Y en tercer lugar, los seguidores de un “sincretismo platónico-aristotélico” (Eguiluz-Angoitia, 1986; p. 108).

Pero, a pesar de esto, puede establecerse que el regreso a las fuentes clásicas griegas y romanas, que ya habían abordado las cuestiones en lo referente a lo “humano” y su conceptualización (Heller, 1980), no siempre denotaron una aceptación total de los preceptos del pensamiento clásico, sino que surgirán nuevas necesidades y planteamientos. Claro ejemplo fue la conveniencia de aplicar un nuevo enfoque que subsanase las carencias del método deductivo, altamente arraigado, provocando que durante el Renacimiento se crease el denominado método inductivo, en el que Galileo y Francis Bacon desempeñaron una labor fundamental en el asentamiento de los principios del método científico (Contreras, 2006). Este consistía en el sometimiento de los diversos fenómenos no únicamente a lo percibido por los sentidos, sino a través del experimento, la formulación de las hipótesis matemáticas que dispusiesen a la crítica del razonamiento lógico a partir de la observación, la experimentación y el análisis (Contreras, 2006; Eguiluz-Angoitia, 1986; Heller, 1980).

A esto debe también añadirse la corriente llamada sensismo o sensualismo, relacionado con lo anteriormente comentado, es decir, la consistencia que aporta el conocimiento que proviene de los sentidos, los cuales deben ser cultivados y educados, fundamentándose en el análisis detenido y aplicando la razón, donde el proceso de la sensación y de la percepción atendiese a las dimensiones filosóficas, fisiológicas y psicológicas. Estos esquemas se erigieron en contraposición al autoritarismo del “magister dixit”, teniendo, evidentemente, unas consecuencias en el ámbito de la Pedagogía, promoviendo el desarrollo de las capacidades del propio alumno y cuestionando la enseñanza atenta y pasiva que se produce a través de la escucha auditiva (Eguiluz- Angoitia, 1986).

Un aspecto altamente analizado en este periodo será el lenguaje, que continúa siendo uno de los temas de estudio principales en el Renacimiento, debido en parte tanto por el espíritu humanista, como por la difusión de las lenguas vernáculas y descubrimiento de otras nuevas en el recién hallado continente (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Zoraida-Vázquez, 2013). Se retomarán ciertos preceptos propios de la Antigüedad y aportando nuevos puntos de vista; de hecho, surgirían algunos movimientos que se encontraban atraídos por otro tipo de manifestaciones lingüísticas, como es el caso de la lengua de signos, que se referencia como lengua gestual, por su capacidad expresiva, como manifestaron algunos autores como Luis Vives, Vallés, Montaigne y Rabelais (Eguiluz-Angoitia, 1986), y que se desarrollará en mayor profundidad a lo largo del siglo XVIII.

### **1.1. Principios filosóficos y lingüísticos previos a la primera experiencia de instrucción a personas sordas**

Sin pretender ahondar ni realizar un análisis exhaustivo en cuanto al pensamiento filosófico previo a la época en que se sitúa la primera experiencia de instrucción a personas sordas, resulta necesario contextualizar mínimamente las principales ideas que imbuyen el

pensamiento del siglo XVI, y que resultan en un hecho tan significativo que supondrá un hito en la historia de la educación. En primer lugar, resulta necesario mencionar la estrecha relación entre filosofía y ciencia, observándose de manera similar en otras disciplinas, como la teología, la filosofía o las ciencias naturales, en ocasiones siendo bastante complejo identificar las líneas divisorias entre unas y otras (Heller, 1980), lo que va a condicionar la argumentación que se expone a continuación.

Durante el Renacimiento afloraron teorías valiosas con respecto a la pretensión de conocimiento de la humanidad y los individuos que la configuran; a esto debe añadirse, la todavía ausente teoría del conocimiento que se entendiese como tal, sino que los aspectos en torno a ello se encontraban supeditados a la ontología. Ahondando en estas cuestiones, destacan los principios recuperados de la Antigüedad, en el que el ser humano tendría una vertiente *natural* (proveniente del estoicismo y epicureísmo), y una social, que se nutría del pensamiento aristotélico. Ésta última se desglosa en dos dimensiones, la parte individual del ser humano, y la que toma consistencia en relación y por su vinculación con otros individuos que conforman la sociedad, el llamado *status civilis*, y que configuran la humanidad (Heller, 1980).

Inevitablemente, todo esto resultará en un mayor análisis del individuo que se reconoce a sí mismo y junto con la creación de nuevos tipos de temperamento a los propuestos por Hipócrates, se obtendrá la autocomplacencia, otro de los grandes hitos de esta época. Dentro de los atributos del ser humano, también se encontraba la problemática del “alma”, donde se retoman los preceptos de la Antigüedad Clásica sobre la composición del hombre a partir del “cuerpo” y “alma”, atributo extensible a la misma naturaleza. Los pensadores del renacimiento defendían su naturaleza objetiva, sin embargo, diferían en cuanto a si se trataba de forma o sustancia y su origen, es decir, proveniente de la naturaleza o de la esfera divina (Heller, 1980).

Además, es en este periodo donde se aborda el autoconocimiento, autorrealización y autocomplacencia, éstas últimas entendidas como parte de la “esencia de la individualidad” (Heller, 1980; p. 207) que colaboraba al mismo tiempo a un mayor conocimiento del hombre. Por otro lado, el autoconocimiento se entendía como conocimiento de la naturaleza humana, donde se incluía el estudio del organismo –aspectos biológicos y sus funciones- pero también de los procesos psicológicos como los deseos, pasiones y sentimientos. Y finalmente, la relevancia de la naturaleza, donde los pensadores de esta época consideraron que al formar parte de ella, también tendrían la capacidad, gracias a la razón, de dominarla y la universalidad de los efectos que las leyes de la naturaleza ejercían sobre el hombre y las cosas (Heller, 1980).

Ahora bien, resulta necesario detenerse en la manifiesta inquietud sobre el lenguaje, configurando teorías que moldearon el pensamiento filosófico, cuyo origen estaba presente desde la Antigüedad Clásica y que perduró durante la Edad Media. Es precisamente en el periodo medieval, donde se plantearon ciertas cuestiones en torno a la naturaleza del lenguaje y el habla, ésta última -habla- como parte anexionada a este primero -lenguaje-;

además de otros temas como su convencionalidad a la hora de su manifestación y expresión, el modo en el que se producía su aprendizaje, la vinculación con el conocimiento, el pensamiento y realidad (Plann, 2004), que tuvo relevantes consecuencias en la concepción y posibilidad de educación de las personas sordas, así como el establecimiento y delimitación entre el signo lingüístico primario, el logos mental y el logo proferido (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Las teorías resultantes de estas cuestiones siguen un doble planteamiento ofrecido por los dos máximos representantes del pensamiento helénico y donde resulta llamativo el hecho de que ambos recurrieron a la *sordomudez* para fundamentar sus respectivas ideas. La propuesta por Platón, mayormente vinculada con el carácter natural del lenguaje en el ser humano; centrándose en la naturalidad y plasticidad del lenguaje gestual de las personas sordas para determinar que, efectivamente, la manifestación articulada y/o hablada es reflejo de la esencia de las cosas. Y la otra, defendida por Aristóteles, corriente que avala el carácter convencional y artificial del lenguaje, determinando que el que nace sordo es por ende mudo, ya que aunque puede emitir voces, no puede hablar (Eguiluz-Angoitia, 1986). Asimismo, Aristóteles, al mismo tiempo que ubicaba al sentido de la vista en un lugar prioritario, designándolo como principal y más excelentes de todos, corriente defendida por gran parte de los humanistas; promulgará que el oído supone el canal a través del cual se produce el aprendizaje (Eguiluz-Angoitia, 1986; Plann, 2004).

Estas teorías sobre el lenguaje tendrán su continuidad a lo largo de la Edad Media, momento histórico convulso y de crisis en términos intelectuales, teológicos y políticos que se evidenció sobre todo a finales del siglo XIII. En contraposición, en el siglo XIV, se acentuará la pretensión de abordar la problemática entre razón y fe, así como la filosofía y teología, todo ello contextualizado en un ambiente fuertemente cristiano (Calera, 2012). Gracias a las nuevas aportaciones resultantes del cambio de plano ontológico a otro de rasgos más psicofisiológicos, adquirió relevancia el planteamiento desarrollado por Guillermo de Ockham (1280?-1349), así como otros denominados nominalistas, que desarrollaron teorías que se oponían drásticamente al realismo metafísico del pensamiento aristotélico y de Santo Tomás de Aquino, en contra de las “naturalezas universales” y, por tanto, en defensa de lo singular, vertiente que durante el siglo XIV pasó a llamarse *Logica modernorum* (Calera, 2012; Miralbell-Guerin, 1988).

Guillermo de Ockham, teólogo y filósofo monje franciscano, se caracterizó por su defensa a ultranza de la separación de los poderes religioso y secular, a lo que debe añadirse la ya mencionada contraposición a las bases teóricas de su época y su teoría de la significación (Calera, 2012), siendo bastante llamativo el modo en el que establece la distinción entre los términos, clasificándolos en tres tipos principales, conceptuales, hablados y escritos.

A su vez, cada uno de estos tipos se caracterizaban por una serie de propiedades, en el que el concepto se reconoce como signo lingüístico natural y el conocer será producto de lo que denomina como *complexum* de signos lingüísticos naturales, siendo el conocimiento una forma “primigenia de significación” (Miralbell-Guerin, 1988; p.36). El pensamiento se

entenderá como lenguaje mental transmutando en el llamado signo lingüístico primario que parte, principalmente, de las ideas platónicas sobre el papel que juega la designación de las cosas, así como la esencia de las mismas (Eguiluz-Angoitia, 1986; Miralbell-Guerin, 1988). De esto puede desprenderse la reflexión sobre la propia naturaleza o esencia de las cosas como un atributo más, de la misma manera que tienen otras características como el color, sonido, etc.; por otro lado, resultado del anterior, se considera que la designación en sí misma no es el instrumento a través del cual se exhibe la esencia o naturaleza de las cosas, sin embargo, dicha esencia o naturaleza sí promoverá la propia denominación (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Ockham y el nominalismo determinarán que el concepto mental (*verbum mentis*) supondrá el signo lingüístico primario como signo natural y por ello, se redirigen hacia la existencia de un “lenguaje previo” a la expresión articulada y convencional, en el que ambos, signo lingüístico y concepto mental compartirán “su connotación característica de imagen y representación de la realidad” (Eguiluz-Angoitia, 1986; p.249-250). Los términos hablados y escritos se clasificarían como signos convencionales que se configuran en torno a una relación de subordinación con respecto a los signos naturales, cuestión que difiere del planteamiento aristotélico presente en el *Peri Hermeneias*, donde las voces son signos de las pasiones del alma y a su vez, de las voces surge el signo de la escritura (Miralbell-Guerin, 1988).

Esto hace que resultase necesario atender el valor lingüístico que tiene el signo escrito, cuyas teorías derivaron en otorgar un papel prioritario al lenguaje oral frente al escrito, como consecuencia de que los caracteres escritos son signos que implican la representación de los sonidos que conforman los idiomas. Este argumento no conllevaba la eliminación del valor lingüístico de la vertiente escrita, sino que adquiriría su significancia precisamente por ser un correlato de la manifestación sonora, el habla (Eguiluz-Angoitia, 1986). Otra perspectiva, que incluso podría considerarse complementaria, es lo avanzado en las teorías de Ockham, quien afirmó que los signos convencionales -hablados y escritos- son arbitrarios y difieren del signo natural su semejanza con el ser humano (Miralbell-Guerin, 1988).

Es evidente la relevancia de estas cuestiones, así como la reflexión, estudio y análisis que surgieron a partir de los intentos de abordar el conocimiento de la escritura, donde la representatividad que el signo escrito mostraba en relación al habla o la palabra configurará el epicentro de las preocupaciones. La obra de Nebrija, *Gramática Castellana* (1492), puso de manifiesto que la diversidad de las letras no proviene de las letras, sino de las diferentes pronunciaciones. Parece ser, además, que estas teorías fueron producto de la difusión y relevancia que iban adquiriendo las lenguas vernáculas, patente por la divulgación de las primeras gramáticas castellanas, como por la proliferación de literatura que abordaba la lingüística como eje temático, a modo de *Artes y Métodos* para aprender a leer y escribir, que trataban cuestiones vinculadas y altamente estimables para la Ortografía, la Fonética y la Fonología (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Además, todavía queda una cuestión por abordar, que tendrá de nuevo, unas consecuencias nefastas para la conceptualización de las personas sordas, la correlación entre habla y razón o pensamiento, que alcanza su máximo fervor durante el siglo XVI. Parte de la base en la que el habla es natural al ser humano y reflejo de su capacidad de simbolización, así como de intencionalidad significativa (Eguiluz-Angoitia, 1986; Plann, 2004); como consecuencia, se pensó que aquellos individuos que no podían hablar, carecían por ende de capacidad para la abstracción y la moral, llegando a considerar que las personas sordas no disponían de razón y, por tanto, no eran susceptibles de recibir educación (Pérez de Urbel, 1973; Plann, 2004). Las apreciaciones hacia el 'signo gestual' no se tomaron en consideración hasta el siglo XVIII como se percibe en las diversas teorías lingüísticas, donde se originó la reflexión sobre el lenguaje propio de las personas sordas. Asimismo, los sonidos y voces emitidos de manera simultánea al lenguaje natural de los sordos se valoraron como manifestación de sentimientos y emociones primarias, vacías de cualquier valor lingüístico y localizado prácticamente al mismo nivel del lenguaje de los animales, es decir, una mera reproducción de sonidos sin significación (Eguiluz-Angoitia, 1986; Plann, 2004).

## **1.2. Gramática y la Lecto-escritura**

El siglo XVI se caracterizó por una serie de cuestiones estrechamente relacionadas con la enseñanza de la lengua oral y que permitirán observar la línea de pensamiento propia de aquellos que jugaron un papel determinante en la instrucción de personas sordas durante los siglos anteriores. Primero se debe indagar en ciertos hechos que aportaron experiencias sobre las que fundamentar las ideas sobre el lenguaje y su aprendizaje, como el contacto con nuevas lenguas tras el descubrimiento del nuevo mundo, la difusión y consolidación de las lenguas vernáculas frente al latín, que requirieron un proceso de normativización, con el propósito de estandarizar y uniformar dichas lenguas evitando la distorsión a las que se puedan ver sometidas. Dicho proceso por el que han pasado prácticamente todos los idiomas se ubicó en el eje del debate sobre cuestiones filológicas que persiguieron la búsqueda de elementos comunes para delimitar los principios del habla como una cuestión natural e inherente en el hombre (Eguiluz-Angoitia, 1986). Además, la imprenta supuso un invento inmejorable para la difusión de la cultura a través del lenguaje escrito, y que promoverá la reflexión sobre la relación entre vertiente escrita y oral, así como sus partes constituyentes: deletreo y pronunciación, articulación y fonación (Eguiluz-Angoitia, 1986; p.266).

A todo lo expuesto, tendría que añadirse el papel que jugaron las gramáticas españolas de las lenguas vernáculas, así como su difusión e influencia. Durante la Edad Media, únicamente se contaba con gramáticas latinas y sus traducciones, o en otros casos, ciertas aportaciones de índole gramatical que se incluía en las artes poéticas medievales. Fue por ello por lo que la obra de Elio Antonio de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana*, a finales del siglo XV, más concretamente en el año 1492, supondrá el surgimiento de la lingüística española, considerado la primera gramática de una lengua romance (Gómez-Moreno, 1989; Peñalver, 1992) y al propio Nebrija padre de la lingüística española (Almansa, 2003;

Peñalver-Castillo,1992). La obra de Nebrija presenta unos claros antecedentes propios de la tradición grecolatina que le sirvieron como fundamentación teórica, entre los que se encontraban Prisciano, Diomedes, Donto y Quintiliano (Peñalver-Castillo, 1992). Uno de los principales resultados que afortunadamente alcanzó fue la dotación de prestigio a la lengua castellana, que se encontraba en un momento de necesidad de estatus para demostrar que podía estar en un nivel equiparable a la lengua latina y evidenciar que la lengua castellana podía ser vehículo y medio de expresión de contenidos culturales, propósito al que también colaboró otra figura representativa del renacimiento, Alejo Venegas del Busto (Almansa, 2003).

Retomando a Nebrija, cabe comentar que persiguió unos fines muy concretos, delimitar los aspectos que configuran la lengua castellana para garantizar su subsistencia y definir los beneficiarios de esta gramática, por un lado, aquellos que estaban interesados en estudiar la gramática latina, ya que consideraba que tener un conocimiento sólido de la lengua materna, facilitaba el acceso al aprendizaje de una segunda lengua, en este caso la latina, y para aquellos que desconocían el castellano por no ser su lengua (Peñalver-Castillo, 1992). Uno de los aspectos llamativos de Nebrija fue el análisis de los fonemas característicos de cada idioma que se encuentra en los capítulos denominados *Letras y Pronunciaciones de la lengua latina*, *Letras y pronunciaciones de la lengua castellana* y al *Remedio que se puede tener para escribir puramente el castellano*, como parte de su obra *Gramática Castellana*. En estos apartados estableció la regla que determina que la escritura debe ajustarse a la pronunciación y, a su vez, la pronunciación debe ajustarse a la escritura, siendo por ello por lo que cada letra, considerado de nuevo como elemento más sencillo del habla, deberá ser nombrada correspondiendo al sonido con el que se designa. Esto reflejaba la consideración que se basaba en que la pronunciación era natural al ser humano, debido a que la vertiente hablada suponía el origen que delimitaba la diversidad de las letras y no tanto la parte escrita, artificial en esencia (Eguiluz-Angoitia, 1986). Este tratado y las ideas que en él se desarrollaban ejerció una enorme influencia, que vino propiciada por la difusión a “gran escala” que permitía la imprenta (Gómez-Moreno, 1989). Consecuentemente, se produjo una posterior proliferación de tratados de estas características, principalmente durante los siglos XVI y XVII, no únicamente de la lengua castellana, sino también de otras lenguas vernáculas a lo largo de Europa (Peñalver-Castillo, 1992), en algunos casos observándose la clara influencia de la obra de Nebrija (Herrero-Blanco, 2006).

Otra cuestión es la denominada *reducción de las letras*, recurso didáctico cuya aplicación surgió en el siglo XVI, y que el propio Nebrija apostilla como las letras deben nombrarse acorde al “son de su pronunciación” (Eguiluz-Angoitia, 1986), altamente difundido durante la época y que tendrá una enorme vinculación con la enseñanza de la lengua oral a personas sordas un siglo más tarde de la mano de Juan Pablo Bonet. Entre los defensores de la reducción, además del ya mencionado Nebrija, se encuentra Benito Ruiz que en su obra *Declaración de las voces y pronunciaciones que hay en nuestra lengua castellana* (1587), ya estableció que se debe llamar *fe* a la “efe”, *je* a la “jota” y así sucesivamente; mientras otros

como Juan Sánchez en su obra *Principios de la Gramática Latina* (1586), propusieron un orden diferente, es decir, llamar *ef* a la “efe” y de manera similar con el resto de letras. Algunas de las ventajas que promovía este método era la rapidez con la que se pasaba del deletreo a la segunda articulación, es decir, el paso de las sílabas, ya que desde la fase inicial ésta resulta mucho más clara y sus características diferenciadas con respecto a las otras letras, ya no únicamente atendiendo a la sonoridad, sino también en cuanto a su articulación. De hecho, en esta primera fase de aprendizaje del deletreo, que la denominación sea lo más sencilla posible tiene como resultado que sea más evidente desde las fases tempranas la relación existente entre escritura, articulación y voz (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Otro recurso que no puede dejar de mencionarse es la *Cartilla menor* creada por don Juan de Robles, canónigo de la Iglesia Colegial de Berlanga, que sirvió para enseñar a leer a don Iñigo de Velasco, futuro condestable de Castilla, y hermano mayor de los dos niños que fueron objeto de la primera experiencia de instrucción a personas sordas en este siglo XVI. Esta cartilla propuso cómo el proceso de aprendizaje del deletreo debe ser a través de los nombres de las letras pero defendiendo la brevedad y que fuese lo más ajustado al sonido (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006).

Otro autor, altamente interesado por la lengua castellana, Alejo Venegas del Busto, destacado por ser Maestro en Gramática en la Universidad de Toledo y Preceptor de Gramática en los Estudios Generales de Madrid (Almansa, 2003) en su obra *Tractado de Ortographia y accentos en las tres lenguas principales* (1531) desarrolló una exhaustiva descripción de las letras aportando las posiciones y papel que juegan los órganos bucofonadores. Además, añadió un orden “ideal” de aprendizaje que no se corresponderá al orden alfabético y, un elemento extremadamente curioso por la época en la que se contextualiza, las aportaciones para la enseñanza de la lectura a las personas ciegas que aparecen en la Regla XIII (Eguiluz-Angoitia, 1986).

A modo de conclusión cabe destacar la característica proliferación de tratados que abordaban tanto aspectos lingüísticos como del aprendizaje de la lengua castellana, como es el caso de las gramáticas, artes de enseñanza de lectura y tratados de lengua, estudios de la fisiología del sistema articulatorio-fonatorio, estos últimos donde se fueron delimitando el signo de los puntos de articulación de cada letra con respecto a las configuraciones de los órganos comprometidos en el habla y la emisión del sonido, diferenciando entre las características fisiológicas y sonoras, cada una de ellas perceptibles no únicamente por la audición, sino también a través de la vista y el tacto (Eguiluz-Angoitia, 1986). Como se verá, todas estas ideas se extendieron a lo largo del siglo XVI, en un primer momento destinadas solamente a las personas oyentes. Precisamente por el énfasis del componente visual y perceptible en la producción del habla, estos métodos se transferirán como posiblemente válidos para el aprendizaje de la vertiente oral en personas sordas (Eguiluz-Angoitia, 1986).

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PERSONA SORDA

La conceptualización sobre las personas sordas a lo largo de la historia está estrechamente vinculada a dos aspectos principales, por un lado, la búsqueda de las causas e implicaciones que producían la sordera y la consecuente mudez, con inevitables consecuencias devastadoras en las personas sordas, observándose incluso en la terminología utilizada a lo largo de los siglos y la propia etimología de la palabra mudez, proveniente del griego “*kofós*”, relacionado con la imbecilidad (Herrero-Blanco, 2006). Por otro lado, no menos controvertido, se encuentra la posibilidad que se asociaba a las personas sordas de cara a recibir educación. A lo largo de los siglos, el papel de los sentidos en el conocimiento y el modo en el que se produce el aprendizaje, ligado también al cultivo de la mente, han sido temas referentes y de gran preocupación, claro ejemplo de ello fue la afirmación de Quintiliano, quien ya estableció en su *Instituti oratoriae*, que el habla y la comunicación son el don máspreciado; Cicerón instó en su *Disputationes Tusculanae*, a los *sordomudos* a focalizarse hacia la visión y así desarrollar su mundo interior (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Pero si a alguien se le debe destacar la influencia y autoridad de sus principios a la sordera es a Aristóteles, cuyo origen proviene de una frase que afirmaba que la mudez era una enfermedad incurable que afectaba los órganos encargados de producir la fonación. Esto se fundamentaba en el pensamiento de Hipócrates (*Peri sarjon*) y dada la relación que se establecía entre mudez y sordera, resultado de una anomalía biológica (González y Calvo, 2009), queda claro las consecuencias y las ideas que se fundamentan a partir de estas teorías, continuada posteriormente por Plinio (*Historia mundi*) y Galeno, así como Alberto Magno (*De animalibus*) durante la Edad Media.

Ahondando en las referencias del Estagirita sobre la sordera, destaca en su *Historia de los animales*, libro cuarto, capítulo IX, la afirmación que realiza sobre la inexorable mudez que conllevaba la sordera de nacimiento, por tanto, se estableció que en gran parte de los casos, la causa de la mudez es la sordera, ya que, aunque podían emitir voces, eran incapaces de hablar. Ya se ha anticipado, la función prioritaria del oído como sentido a través del cual se producía la instrucción del ser humano y la inevitable relación entre lenguaje y pensamiento, lo que conllevó a pensar en la posible incapacidad de las personas sordas para alcanzar las ideas abstractas y morales (*Historia natural*). Aunque no se puede afirmar que Aristóteles corroborase de manera explícita que no era posible educar a las personas sordas, sus teorías asentaron una tradición posterior que se basaba en considerar que si estas personas carecían de razón, no tenían posibilidad alguna de beneficiarse de las oportunidades que brinda la educación, debido en parte al énfasis que otorga a lo artificioso del lenguaje y donde la audición cobra el papel prioritario que hace posible la disciplina (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Herrero-Blanco, 2006; Pérez de Urbel, 1973; Plann, 2004). Esto derivó en la equiparación del *mudo* a la situación del por entonces referido como *fatuo*, *mentecato* o al infante (Eguiluz-Angoitia, 1986) y como consecuencia, relegando al *sordomudo* a un aislamiento y reclusión resultado de su considerada incapacidad para ser educado e instruido por su condición inamovible de ser “irracional”, sin posibilidad a formar

parte activa de la sociedad, desprovisto tanto de derechos como de responsabilidades (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009).

A todo esto, además, debe tomarse en consideración la interpretación de las escrituras religiosas con respecto a las personas sordas, de hecho, tanto San Agustín como San Pablo, hicieron alusión a la significancia que tiene el oído con respecto a la fe, siendo el medio a través del cual se produce la aceptación de la palabra de Dios (Eguiluz-Angoitia, 1986; Plann, 2004). Tal vez, en esta ocasión se produjo una lectura excesivamente literal de lo que las lecturas sagradas querían explicar, ya que en el caso en particular de San Agustín relataba una experiencia con dos sordos milaneses e hijos de padres oyentes, a partir de la cual se percató y analizó el signo gestual y su posible valor lingüístico, dejando entrever una sutil opción de instrucción a estas personas (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Ahora bien, tras contextualizar algunas de las teorías sobre la conceptualización de la persona sorda, cabe determinar los principios que se establecían sobre la sordera. El primero de ellos fue la clara delimitación y diferenciación que se hacía entre dos tipos de sordera y las implicaciones que se derivaban de cada uno; por un lado, se encontraban los sordos “per accidens”, que hoy en día serían los denominados “postlocutivos”, que habían adquirido la sordera posteriormente a la adquisición del lenguaje y que tendrían un tratamiento totalmente diferente, evidente en las consideraciones sobre sus posibilidades de aprendizaje y en el reconocimiento como figura jurídica y sujeto de derechos. Por otro lado, y mucho más complejo, se hallaban los sordos “a nativitate”, o sordos de nacimiento, ahora conocidos como “prelocutivos”, cuya categorización tuvo unas graves consecuencias en su conceptualización. Eran también referidos como “a natura”, sordos por naturaleza, cuyo énfasis residía en el carácter inamovible, perpetuo e incurable de la sordera y asociada a la mudez, con imposibilidad de adquirir y/o aprender el habla oral (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006; Plann, 2004). Además, se recurría a la experiencia, en el que se desconocían casos que hubieran podido hablar por intermediación o “industria humana”, lo que facilita el conectar la sordera de nacimiento a la mudez como hecho inquebrantable, idea que se extiende incluido el siglo XVII (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Uno de los ámbitos donde los principios filosóficos anteriormente comentados sobre la concepción de la persona sorda tenían unas implicaciones más directas era en su dimensión como persona jurídica, por tanto, el Derecho. Cobraba especial importancia la distinción ya mencionada, entre sordo “a nativitate” y “per accidens”, observando el prejuicio mayor en los de nacimiento, debido a la imposibilidad de heredar ciertos títulos, mayorazgos y posesiones, así como contraer matrimonio o ejercer el sacerdocio (Plann, 2004).

De manera similar, en el ámbito de la Filosofía y el Derecho en el siglo XVI se estimaba que las personas sordas de nacimiento no tenían la capacidad de entender, ni hablar ni de escribir, tal y como establecía Alejandro de Imola en su obra *Prima et secunda super Codice* (1529), pensamiento altamente difundido y aceptado por los juristas de la época. Si no eran seres educables y se caracterizaban por su inaccesibilidad al entendimiento, sólo les quedaba ser valorados como “hombres muertos”, en términos jurídicos, situándolos en la misma

posición que al infante, al *idiota* o al *furioso* (Eguiluz-Angoitia, 1986; Pérez de Urbel, 1973; Plann, 2004); claro ejemplo de esto fueron las afirmaciones del jurista Paulo de Castro en este siglo y que recogería en su obra el Licenciado Lasso (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Herrero-Blanco, 2006; Pérez de Urbel, 1973).

Una de las fuentes de la legislación antigua, es decir, el canon *Discretis* del código Justiniano de la Ley reflejaba por entonces la distinción entre aquellas personas sordas que podían hacer el testamento y aquellos que no, observándose de nuevo el insalvable abismo entre sordera de nacimiento y adquirida. Al primer tipo de individuos se les desproveyó del derecho a testamentar, porque no sabían hablar, leer ni escribir, en contraposición al sordo “per accidens” que podía leer y por tanto realizar su testamento, ya que por naturaleza tenía esa facultad (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006).

En el caso de España, Alfonso X ratificó la imposibilidad de los sordos de nacimiento a que pudieran testificar, testamentar o incluso heredar ciertas propiedades feudales, ideas que se plasmaron en *Las Partidas Alfonsinas*. Anexado en la *Glosa de Las Partidas* se desarrolló en mayor detalle que el sordo y mudo de nacimiento se caracterizaban por su incapacidad para la abstracción, lo que se traducía en una ausencia de inteligencia y el establecimiento de la relación intrínseca e inquebrantable entre la sordera y mudez (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006); aunque por otro lado, el monarca permitió el matrimonio, siempre y cuando la aprobación al mismo se efectuase por medio de signos (Plann, 2004).

El conocimiento de ciertos casos de personas sordas que mostraban razonamiento, abstracción y entendimiento, hizo tambalear estos principios categóricos, teniendo como resultado la introducción de nuevas variables a la hora de considerar al sordo como persona jurídica, como por ejemplo, la de aquellos que entendían a partir de la lectura labial, a través de la escritura, o que fueran capaces de expresar sentimientos y pensamientos; pero este proceso de cambio sería lento, donde el ámbito del derecho mostró una enorme reticencia a la hora de cambiar sus preceptos, concluyendo que los sordos “a natura” requerían de una persona en concepto de tutor o cuidador, que les representase su personalidad jurídica (Eguiluz-Angoitia, 1986).

En el ámbito de la religión, la audición se vinculó a una cuestión de “fe, y de profecía” (Herrero-Blanco, 2006; p. 231). Ya se ha anticipado la interpretación casi literal que se efectuó de las palabras de San Agustín, y su principio del *Fides ex auditu*; San Pablo, quien hizo alusión a la importancia del oído y, por tanto, la audición para recibir la palabra de Dios y aceptar la fe (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006; Plann, 2004) y San Bernardo aseguraba que la entrada del “mal” se producía por el oído. A su vez, el Génesis (11:7) relata el castigo que Dios impuso a la ciudad de Babilonia con la ausencia de oído, aunque no con la mudez. En San Marco, cita evangélica 7, 31-37, se narra el testimonio de una curación de Jesucristo a una persona sorda en el territorio de Tiro, que recuperó tanto la audición como el habla por obra milagrosa (Herrero-Blanco, 2006), que colaboró a incentivar la idea de que los sordos que habían recuperado el habla o/y la audición, previo a Ponce de León, únicamente eran casos extraordinarios y no producto de la labor del hombre.

Otro ámbito que no se puede eludir es el de la Medicina y las ideas que se desprenden de autores que desarrollan esta disciplina durante estos siglos. Previo a abordar la cuestión de la sordera cabe destacar el estudio de los sentidos, que evidentemente tendrán influencia directa en las consideraciones acerca de la audición. En primer lugar, la teoría del denominado *sensorium commune*, cuyo origen se establece en los antiguos egipcios, gracias a la evidencia escrita del papiro de Ebers, y en el que se afirma que el organismo está configurado a partir de una red de vasos –*metu*- que son los encargados de transportar la vida y las sensaciones hacia el corazón (Cabral, 1993).

En la Antigua Grecia también se abordará la temática de la naturaleza y los órganos de los sentidos, donde destacó la figura de Alcmeón de Crotona, que fue el primero que propuso que el cerebro era la fuente de los sentidos e intelecto, teoría que encontró ciertos defensores, entre los que destacan Anaxágoras, Diógenes y Demócrito, pero también encontró fuertes detractores firmemente influenciados por las teorías aristotélicas, que se sustentaba a partir de la idea en la que el corazón era la base de los sentimientos, rechazando cualquier función del cerebro a este cometido, principio acorde a la teoría del *sensorium commune*. Será Herófilo, en la Roma Antigua, quien propondrá la hipótesis que abordaba que el cerebro era el órgano principal del sistema nervioso y, por tanto, lugar donde se halla la inteligencia y los sentimientos. Durante la Edad Media, la teoría mayormente aceptada a este respecto era la asentada por Aristóteles, lo que no significa la ausencia de otros enfoques que derivaron en una nueva visión que eclosionó en el Renacimiento, gracias a las ideas de Leonardo da Vinci, quien situará la *sensorium commune* en el cerebro, más concretamente en el tercer ventrículo cerebral, entendido como fin del recorrido de las sensaciones a través de la médula espinal (Cabral, 1993).

Si ya se ha visto la polémica entre la localización de las sensaciones en el organismo humano, también cabe plantear las teorías médicas con respecto a la sordera. Ya desde el siglo V a.C se vinculaba la sordera a la mudez, sostenido fundamentalmente por Plinio el Viejo (23-79 d.C) y el médico griego Galeno (130?-201?), debido a las observaciones que se realizaron a bebés sordos en el que se percibió que tampoco hablaban (Plann, 2004). Sin embargo, esta relación se encontraba en oposición a lo que el médico latino Aulio Cornelio Celso planteaba en su obra *De Re medica*, caracterizado por aseverar la inexistencia de una sordera absoluta y ratificaba la capacidad de habla en las personas que disponían de cierto grado de audición (Herrero-Blanco, 2006).

Algunos descubrimientos jugarán un papel fundamental, como el caso de Pitágoras con el sonido como vibración del aire y el de Galeno sobre la transmisión del sonido dentro del organismo a través del sistema nervioso. También se singularizó este siglo la proliferación de los estudios anatómicos, donde preponderan los desarrollados por Andreas Vesalius que descubre la existencia de dos de los tres huesecillos dentro del oído medio (1543), el martillo y el yunque (también conocidos como el *malleus* y el *incus*), y el de Grabiello Fallopio que descubre la cóclea, aunque con un contenido erróneo con respecto al contenido de la misma, afirmando que era aire, en vez de líquido (Herrero-Blanco, 2006). A pesar de estas cuestiones

y las teorías desarrolladas por el médico alemán Salomon Alberti durante el siglo XVI, no fueron suficientes ni tuvieron la necesaria repercusión como para quebrar la relación entre habla y audición como un mismo sistema (Plann, 2004).

A la anteriormente referida relación entre sordera “a natura” y mudez debe añadirse el llamado *principio de simpatía funcional*, ampliamente desarrollado y tratado por los médicos especializados en los defectos fisiológicos; consistía en pensar que los nervios que jugaban un papel prioritario en la audición eran los encargados también de la producción del habla. Por tanto, centrándose en la fisiología y funcionalidad de los órganos, afirmaban que cualquier patología que afectase a la audición o la voz, irremediamente repercutiría en la otra. Asimismo, las teorías médicas sobre defectología, mantenían una diferenciación entre enfermedad y defecto, éste último entrañando una deficiencia congénita considerada inmutable e irremediable (Eguiluz-Angoitia, 1986). Un ejemplo de esto serían las ideas propuestas por el ilustre médico Mercado, protomédico de la casa real de Felipe II y profesor en la cátedra de Valladolid, quien afirmó en su obra *De morborum internorum curatione* (1594), que la *sordomudez* era uno de los males más desgraciados, destacando su aislamiento social y por tanto no sintiéndose capacitados para nada, a lo que se sumaba la mudez, que les incapacitaba para el aprendizaje del lenguaje y como resultado de esto, las demás disciplinas. También destaca la figura de Paulo Zacchia, autor de uno de los textos de medicina legal más difundidos, que cuestionará y será escéptico a la hora de valorar la primera experiencia de instrucción a personas sordas, llevada a cabo por Fray Pedro Ponce de León, ya que negó que los avances allí acontecidos fueran aprendidos por sordos “a nativitate”.

De todas formas, nuevos tratamientos destinados a la sordera, además de ciertas experiencias constatadas sobre el aprendizaje es este colectivo, irán modificando paulatinamente las teorías condenatorias a las que se veían sometidos principalmente los sordos de nacimiento (Eguiluz-Angoitia, 1986).

En esta época la Pedagogía iría cobrando cada vez mayor repercusión, que se veía reflejada en una incipiente producción literaria. Uno de los mayores logros fue el cambio de visión en cuanto a la enseñanza que se fundamentaba en la observación y experiencia de la naturaleza, donde el maestro adquiriría un nuevo papel, promoviendo el potencial del alumno a través del razonamiento, el ejercicio del juicio y la enseñanza de la lengua centrada en lo que se podría decir, es decir, el uso y ejercicio (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Las experiencias que se originaron a partir del contacto de ciertos autores con personas sordas derivaron en el surgimiento de nuevas ideas en torno a las capacidades y logros que estos individuos podían alcanzar, aunque fuera mínimamente. Previamente a estas vivencias, ya desde la antigüedad clásica se conocían casos de personas que se habían considerado como sordas y mudas y que habían recuperado el habla, como los casos de Atys (hijo de Crespo), el atleta Egles, o la mujer del mártir Nocóstrato, Zoe, todos ellos habiendo recuperado el habla en situaciones extremas. No obstante, parece ser que estos casos podían no haber encajado dentro de la categoría de sordos “a natura” (Eguiluz-Angoitia, 1986).

En la época romana, Plinio el Viejo, en su *Historia naturalis*, menciona a Quinto Pedio, del que se decía que era *sordomudo* de nacimiento y pariente del orador Mesala, siendo éste quien aconsejó que se le enseñase el arte de la pintura. Parece ser que en la corte otomana ciertos sordos trabajaban al servicio de la corte como bufones o pajes y disfrutaban de ciertos privilegios (Eguiluz-Angoitia, 1986), además de lo ya comentado en el evangelio de San Marcos, sobre la curación de un sordo a manos de Jesucristo.

*“Volviendo a salir de la región de Tiro, vino por Sidón al mar de Galilea, pasando por la región de Decápolis.*

*Y le trajeron un sordo y tartamudo, y le rogaron que le pusiera la mano encima.*

*Y tomándole aparte de la gente, metió los dedos en las orejas de él, y escupiendo, tocó su lengua;*

*y levantando los ojos al cielo, gimió, y le dijo: Efata, es decir: Sé abierto.*

*Al momento fueron abiertos sus oídos, y se desató la ligadura de su lengua, y hablaba bien.*

*Y les mandó que no dijese a nadie; pero cuanto más les mandaba, tanto más y más lo divulgaban.*

*Y en gran manera se maravillaban, diciendo: bien lo ha hecho todo; hace a los sordos oír, y a los mudos hablar.”*

(Marcos 7: 31-37)

Pero uno de los casos que obtuvieron una mayor importancia fue el niño sordo al que enseñó a hablar el arzobispo de York, Juan de Beverley en el año 705 (también benedictino), debiendo la constancia escrita al testimonio que realizó San Beda el Venerable, discípulo y perteneciente a la misma orden que el arzobispo de York. El registro se encuentra en su *Historia ecclesiastica*, indicando que sus pautas fueron, en primer lugar, la pronunciación de las letras, haciéndole decir A y luego B, posteriormente las sílabas, como la afirmación “yes” en inglés, a lo que siguen las palabras; y en último lugar la composición de frases, a través del cual se alcanzó lo que parece que fue una adecuada formación religiosa (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006; López-Torrijo, 2005; Pérez de Urbel, 1973).

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS MONASTERIOS COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS SORDAS**

Es precisamente en Oña, en su monasterio donde toma lugar la primera experiencia de instrucción a personas sordas, por lo que resulta significativo entender el ambiente que se respiraba en ese preciso lugar. Su origen y fundación tienen lugar en el siglo XI, en el año 1011 durante el infantado del tercer conde de Castilla, Sancho García, y su mujer doña Urraca, destinado a su hija Sigrid, o también llamada en su época Tigridia (González y Calvo, 2009; Pérez de Urbel, 1973). Cabe destacar que, con este conde, se aportó un nuevo concepto de la vida monástica que se caracterizaba por su influencia de la reforma de Cluny, también

enriquecido por la aparición de la figura de San Íñigo (Pérez de Urbel, 1973). La localización de este monasterio se singulariza por situarse en una ladera de una rocosa montaña en un entorno natural privilegiado junto a la villa que se ubica a sus pies (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Además, en el año 1454 se llevaría a cabo una reforma a partir de la cual el monasterio de Oña se adhirió a la Congregación benedictina de Valladolid, poniendo fin a una extensa vida independiente de la abadía (Eguiluz-Angoitia, 1986; Pérez de Urbel, 1973). Remodelación que no había finalizado todavía durante el siglo XVI, pero que parece que favoreció “una verdadera revitalización espiritual” (Eguiluz-Angoitia, 1986; p. 67-68), ya que en este siglo es donde el monasterio vive uno de sus periodos de mayor gloria acogiendo a un gran número de monjes que obtendrán un papel significativo en la historia nacional y eclesiástica por la relevancia de sus labores desempeñadas. A pesar de su localización entre las montañas del norte de España, su vinculación con los centros universitarios, tanto a nivel nacional como internacional era un hecho constatable (Pérez de Urbel, 1973).

A pesar de lo que pudiera parecer, a priori, con respecto a una vida monástica apacible y al margen de cualquier tipo de conflicto secular, existían constantes disputas en las que los monasterios se veían envueltos. Entre los enfrentamientos provocados por los propios monarcas españoles, debido a las reformas en las que se podía entrever las intenciones destinadas a incrementar su poder y los promovidos por las fricciones en las relaciones del monasterio con los habitantes de las villas colindantes, resultado de las luchas por los derechos y privilegios de los que cada parte eran beneficiarios (Eguiluz-Angoitia, 1986; Plann, 2004) existen diversos testimonios de los conflictos en Oña, promediado el siglo XVI, por el reconocimiento de la jurisdicción civil del abad, teniendo constancia escrita en el sumario de reclamaciones del propio abad. Adicionalmente, había periodos en los que la situación económica era complicada, sobreentendida a partir de ciertos documentos, como puede ser el caso del Capítulo general de la Congregación de 1583 en el que, a pesar de las recomendaciones sobre pobreza y prohibición de bienes particulares de los monjes, había una excepción con los pertenecientes a Oña, donde se especificaba que, aunque podían disponer de ciertos depósitos particulares, quedarían a disposición de los superiores, motivos que pueden atender a cuestiones de economía domésticas (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Por tanto, independientemente de estos incidentes, la vida en el monasterio de Oña ofrecía a sus habitantes un entorno de tranquilidad, de retiro espiritual, de religiosidad e intelectualidad promovido por la anteriormente mencionada unificación de la congregación de San Benito de Valladolid, siendo este clima el que encuentre Fray Pedro Ponce a su llegada a Burgos (Pérez de Urbel, 1973).

A todo esto debe añadirse el contexto “educativo” que tenía lugar en los monasterios en el siglo XVI. No se puede olvidar que los abates eran personalidades poderosas e influyentes, además del ambiente de erudición e intercambio cultural e intelectual de los que eran sedes los monasterios (Plann, 2004). De hecho, el ambiente en el que convive Pedro Ponce se caracterizó por contar con filósofos y maestros de Teología, cuya autoridad presente era la Aristotélica (Pérez de Urbel, 1973).

Por ello, no es de extrañar la existencia de ciertas escuelas populares que se dirigían a las clases más desfavorecidas, aunque también eran lugar de recogimiento para los hijos con algún tipo de discapacidad o trastorno de familias adineradas y poderosas, como en el caso de los niños sordos que eran enviados a los monasterios, y en el caso de las niñas sordas a los conventos (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006; Plann, 2004). Además, a través del testimonio de Fray Antonio Yepes, en *Crónica de la Orden de San Benito*, llegan ciertos aspectos bastante reveladores de la vida monacal y los infantes que se educaban allí; de hecho, resulta llamativa la designación del conocido como “ángel de la guarda” que acompañaba al infante recién llegado. Parece ser que entre algunas de sus funciones se encontraba dotar a estos de todo aquello que necesitasen, obrando como padres, formándoles en cuanto a la lectura, cuentas y religiosidad (Eguiluz-Angoitia, 1986).

Otras de las grandes cuestiones que suponen una incógnita dentro de este hecho, es el grado de utilización de lo que por entonces podría suponer un sistema de comunicación en el que las manos fuesen las protagonistas de su producción, es decir, la dactilología o un sistema similar, y si era conocido por Fray Pedro Ponce, primer maestro de personas sordas e, incluso, utilizado en la experiencia de enseñanza a los hermanos sordos de Velasco.

Los orígenes de la dactilología residen en Roma, ya que había una materia escolar denominada *indigitatio*, que consistía en la enseñanza de las flexiones digitales para que se pudieran visualizar grandes cantidades a través de la gestualidad; posteriormente, utilizándose estas configuraciones de la mano en la vertiente teatral de la pantomima (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006). El salto de este sistema de signos de naturaleza dactilográfico al ámbito monástico fue a través de la orden de Cluny, que entró en el monasterio de Oña en el siglo XI, y que principalmente cumplía el objetivo de no comprometer el silencio en aquellos momentos en los que debía ser riguroso (Eguiluz-Angoitia, 1986; Pérez de Urbel, 1973), hecho que también destaca el P. Yepes en cuanto al monasterio de Sahagún y el estricto silencio que debía mantenerse en este lugar, cuestión que hace pensar que Pedro Ponce estuviese familiarizado con este sistema (Eguiluz-Angoitia, 1986; González y Calvo, 2009; Herrero-Blanco, 2006; Plann, 2004). Existe evidencia escrita acerca del uso de este código de comunicación, entre ellas las *Constituciones Cluniancenses* que se extendieron por España, las *consuetudines* que había en los monasterios del medioevo con la introducción del corpus con las palabras e ideas que debían transmitirse con gestos (Pérez de Urbel, 1973), que normalmente se refieren a conceptos que expresan personas, ciertos objetos, cosas y acciones estrechamente vinculadas con la vida monacal, con detalle en cuanto al número, género y espacio-tiempo, pero con poca atención a cuestiones gramaticales, lo cual queda reflejado en los diccionarios gestuales como por ejemplo el *Caeremoniale monasticum* (c. LXVIII, fol. 142: Monasterio de Silos, Ms. 15 [siglo XVI]) (Eguiluz-Angoitia, 1986). El aprendizaje de estos signos eran un cometido que los novicios debían adquirir y, aunque no se trata de un lenguaje propiamente dicho, comparte algunas características con la lengua de signos, por ejemplo, su carácter kinestésico-visual cuya

ejecución compromete en gran medida las manos (Eguiluz-Angoitia, 1986; Pérez de Urbel, 1973).

En la literatura monacal, aparece registrado gracias a evidencia escrita, el sistema de comunicación referido como “loquela digitorum”, “indigitatio” y dactilología, que consistía según Eguiluz-Angoitia (1986) en “una escritura en el aire a base de distintas figuras trazadas por posiciones de las articulaciones de los dedos” (p.127).

El sistema del “loquela digitorum”, era común tanto en occidente como en oriente con más elementos que la designación de cantidades, como es el caso de la simbología religiosa y cultural, las direcciones, como derecha e izquierda y que fue desarrollado en la obra de S. Beda, titulada *De Temporum ratione*, código común en los scriptorium monacales, sobre todo en los siglos del X al XIII, en el que se introduce un capítulo que se llama *De Computo vel loquela digitorum*. Es aquí donde queda constancia del uso de este sistema de los dedos y manos con distintas posiciones para detallar las diversas cantidades numéricas (Eguiluz-Angoitia, 1986; Herrero-Blanco, 2006; Martínez-Palomares y Vergara-Ciordia, 2016) que, aunque no será el sistema dactilológico que ha llegado a nuestros días, ni estaba vinculado a las personas sordas y no se trataba de una lengua per se, sí supuso una manera de dotar significación a conceptos a través de las manos; algo similar a lo que sucede con la designada “mano gramatical” de Pedro de Torres en su obra *Ars constructionis ordinandae* (1499).

El comienzo del sistema dactilológico con fines similares a los que presenta en la actualidad se atribuye a Fray Melchor de Yebra (†1586) –aunque hay teorías que mencionan a otros como San Buenaventura, por su obra *Alphabetum* o al dominico italiano Cosme Rossellio (1579). El propio Melchor Yebra, en lo que se desconoce si fue un ejercicio de excesiva humildad, comentó que este sistema es ya conocido por mucha gente y lo apropia a San Buenaventura en reiteradas ocasiones. Melchor de Yebra elaboraría un abecedario dactilológico con el principal propósito de hacer posible la comunicación entre sacerdote y persona sorda que se encontrase enferma, mentalidad característica del humanismo, donde se otorgaba gran importancia a la muerte, por significar el momento decisivo de la salvación personal (Eguiluz-Angoitia, 1986; Martínez-Palomares y Vergara-Ciordia, 2016). Él mismo había observado que estas personas interactuaban a través de un sistema gestual a través de las manos, presente en su obra *Refugium infirmorum* y que, posteriormente, será utilizado por Juan Pablo Bonet y difundido gracias a la repercusión de su obra. Este abecedario contaría con una figura dactilológica que corresponde a cada letra de la A hasta la Z y que podía efectuarse tanto con la mano derecha como con la izquierda, lo que podía ser utilizado por las personas sordas alfabetizadas (Eguiluz-Angoitia, 1986; Martínez-Palomares y Vergara-Ciordia, 2016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almansa, S. (2003). Aportación de Alejo Venegas a la lexicografía áurea. *Res Diachronicae*, (2), 27-35. <https://bit.ly/2HECF6l>

- Arbea, A. (2002). El concepto de Humanitas en el Pro Archia de Cicerón. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 7, 393-400. <https://bit.ly/2J4P9VH>
- Cabral, A.R. (1993). Conceptos históricos y teorías del dolor. *Revista Ciencias*, (31), 21-27. <https://bit.ly/3kvky1j>
- Calera, N.L. (2012). Guillermo de Ockham y el nacimiento del laicismo moderno. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 46, 263-280. <https://bit.ly/35z46qF>
- Contreras, R.R. (2006). Francis Bacon, Galileo Galilei y el Método Científico. *Revista de la VIII Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Química*, (diciembre), 42-46.
- Eguiluz-Angoitia, A. (1986). *Fray Pedro Ponce de León. La nueva personalidad de sordomudo*. Obra Social Caja de Madrid.
- Gómez-Moreno, A. (1989). “Gramática Castellana” de Palacio. Un nuncio de Nebrija. *Revista de Literatura Medieval*, (1), 41-52. <https://bit.ly/3mgPTWa>
- González, M<sup>a</sup>.P. y Calvo, G.F. (2009). *Ponce de León y la enseñanza de sordomudos*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, España.
- Heller, A. (1980). *El hombre del Renacimiento*. Península.
- Herrero-Blanco, A. (2006). *Mudo, sordomudo, sordo: Viejas pócimas y nuevas denominaciones*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica, Valencia, España, 225-251. <https://bit.ly/3muYKnn>
- López-Torrijo, M. (2005). *La educación de las personas con sordera: La escuela oralista española*. Universitat de València.
- Martín-Sanz, D. (2009). “Magister Dixit”. Algunos elementos estructurales y organizativos de la Glosa Castellana Al de Regimine Principum de Egidio Romano. *Revista de poética medieval*, (23), 197-235. <https://bit.ly/2HBK4ne>
- Martínez-Palomares, P. y Vergara-Ciordia, J. (2016). El Alfabeto Manual adoptado por el Real Colegio de Sordo-mudos de Madrid (1805-1814). Una laguna historiográfica resuelta. *Revista española de pedagogía*, 74(263), 149-165. <https://bit.ly/2Tr4VMC>
- Miralbell-Guerin, I. (1988). La revolución semántica de Guillermo de Ockham. *Anuario filosófico*, 21(1), 35-50. <https://bit.ly/37Kzlls>
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa: La Educación Sorda en España 1550-1835*. Fundación CNSE.
- Peñalver-Castillo, M. (1992). Nebrija: de la Gramática de ayer a la Gramática de hoy. *CAUCE: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (14-15), 221-232. <https://bit.ly/2TnJMTA>
- Pérez de Urbel, J. (1973). *Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a hablar a los mudos*. Obras Selectas.

Zoraida-Vázquez, J. (2013). El pensamiento Renacentista Español y los Orígenes de la Educación Novohispana. En Zoraida Vázquez, Tanck de Estrada, Staples y Arce Gurza (Eds.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv>

# GESTIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS CON CAMPUS EN DIVERSOS TERRITORIOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

**Andrés Felipe Mena-Guacas**

*Universidad Cooperativa de Colombia*

**Sofía Quintana Marín**

*Universidad Cooperativa de Colombia*

**Manuel Medardo Montero Cádiz**

*Universidad Cooperativa de Colombia*

**Leonardo Fabio Galindo López**

*Universidad Cooperativa de Colombia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La gestión curricular es fundamental para la educación de calidad porque a través del currículo se materializa la misión de la universidad como institución que responde a las necesidades y pretensiones que manifiesta la sociedad. Dicha gestión parte de una construcción conceptual de lo que significa el currículo, su objetivo, los factores a considerar en su ejecución y los mecanismos para su evaluación, y su propósito es obtener insumos para identificar sus debilidades, las potencialidades y con ello, diseñar acciones para su mejoramiento. Uno de los retos a los cuales se enfrenta la educación superior es la implementación de la modalidad virtual o combinada debido al avance tecnológico y a la globalización.

En este escenario, conviene analizar el impacto de la modalidad de educación virtual en la gestión curricular, específicamente porque ha permitido a las universidades ampliar su rango de acción a través de la oferta de sus programas a estudiantes ubicados en regiones diferentes a donde se sitúa el campus principal. En algunos casos, incluso se ha llegado a abrir sedes o centros de extensión que apoyen la atención de los estudiantes en los nuevos sitios donde hace presencia. En la misma línea, las crecientes limitaciones financieras y la escasez de profesores que viven las universidades las han llevado a formar asociaciones institucionales (Barron, Yeager, & Farley, 2005), que en algunos casos se hacen entre instituciones ubicadas en diferentes locaciones. Esto ha generado un crecimiento en instituciones académicas multicampus, lo cual trae nuevos retos en la planificación y las relaciones organizacionales/profesionales (Page, Pepper & VanBuren, 2019). Por ello es

importante emprender estudios que permitan orientar la forma en que se puede mejorar la gestión de las universidades con presencia virtual o presencial en más de un sitio de operación.

Una de las situaciones que se presenta en las universidades multicampus es que la experiencia laboral de los campus regionales es significativamente diferente de la del campus central, por ello se necesita una comunicación más oportuna y una solicitud activa de aportes a los campus regionales (Page, Pepper & VanBuren, 2019). Por otra parte, el personal de las regiones se siente más valorado por los colegas y administradores locales que por sus contrapartes del campus central. Los principales desafíos que se presentan son la falta de comunicación y comprensión de la administración central, sobre las circunstancias y necesidades particulares de las regiones (Page, Pepper & VanBuren, 2019). Por otra parte, existe variación entre los campus en la identificación de relaciones problemáticas y en la determinación de las soluciones apropiadas para mitigar los conflictos de intereses (Boyd, Lipton & Bero, 2004). Además, la existencia de varios campus dificulta la implementación de políticas relacionadas con la sostenibilidad (Marques, Trindade, Favarin, Telocken & Trevisan, 2018).

En términos de los estudiantes, la realidad y la complejidad de la vida de cada uno muestra que es necesario que las universidades multicampus aumenten la equidad para los estudiantes rurales y remotos (Walker-Gibbs, Paatsch, Moles, Yim, & Redpath, 2016). Y ya particularmente en los cursos, la tendencia apunta a que los estudiantes del campus donde se encontraba el coordinador del curso publican (o participan) con más frecuencia en los entornos de aprendizaje, que los de otros campus (Green, Farchione, Hughes & Chan, 2014).

Con este contexto, algunas instituciones, como la Katholieke Universiteit Leuven de Bélgica, están desarrollando un perfil de resultados de aprendizaje distinto para cada campus, pero manteniendo la uniformidad de la facultad (Langie, Bruneel, Buijs, De Samblanx, De Vos, Van Den Steen, Van Gysel, Van Ham & Willems, 2013). Otra línea de acción que han emprendido las universidades multicampus es la tecnológica, pues hay evidencia de que una herramienta de software integrada en una plataforma en línea puede actuar como un apalancamiento para una cooperación multicampus sostenida (Blanckaert, 2019), y la centralización de procesos con el uso de tecnología puede favorecer los resultados en una institución con campus en varias ubicaciones (Lovett, Illg & Sweeney, 2016). Una estrategia interesante de las bibliotecas universitarias para promover y avanzar los esfuerzos de alfabetización informacional es consolidar alianzas sólidas dentro de un sistema de educación superior multicampus (Rockman, 2002).

En resumen, la planificación cuidadosa, la colaboración, los recursos humanos y la inversión institucional son clave para garantizar el buen funcionamiento en campus distantes (Motilal, Paul-Charles, Asnani et al, 2021), lo cual debe articularse con una toma de decisiones que reconozca la cultura local y el contexto de cada campus (Boyd, Lipton & Bero, 2004).

La Universidad Cooperativa de Colombia, institución de educación superior multicampus, ubicada en Colombia y con presencia en 18 municipios del país, implementa un modelo educativo crítico con enfoque de competencias (Unigarro Gutiérrez, 2017) en el que considera el conocimiento, las actitudes y los procedimientos como aquellos que, conformando una unidad, permiten que el estudiante aborde las situaciones problemáticas del medio relacionados con su área de conocimiento. La implementación del modelo ha exigido una gestión en términos de actualización normativa, formación, acompañamiento, seguimiento y evaluación permanente. En dicha gestión intervienen directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo como integrantes activos de la organización por lo que es necesario conocer sus percepciones, aportes y las funciones que ejercen, teniendo presente que la calidad de la educación involucra a todos los participantes de las organizaciones educativas (Orozco Inca et al., 2020).

El objetivo de este artículo es determinar si existe relación entre la ubicación donde se encuentra el profesor o el estudiante, y su percepción de participación en las actividades institucionales. Se presume que la percepción de participación de los actores de una institución permite analizar la efectividad de la gestión que se lleva a cabo en esta. Además, también se ofrece algunas orientaciones sobre los criterios que se debería tener en cuenta para lograr una apropiada gestión multicampus.

## 2. METODOLOGÍA

En este artículo se implementó un diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo correlacional. El instrumento que se usó fue un cuestionario con opciones de respuesta en escala tipo Likert. Las dos variables analizadas son: región a la que pertenece y la percepción de participación en las actividades institucionales. Se aplicó a estudiantes y profesores de todas las regiones en las que tiene presencia la Universidad Cooperativa de Colombia, conforme a la división en regiones de aprendizaje que hizo la propia institución: Norte (Santa Marta y Montería), Noroccidente (Quibdó, Apartadó y Medellín), Centro (Pereira, Cartago, Ibagué, Espinal y Neiva), Suroccidente (Popayán, Pasto y Cali), Centro Oriente (Bogotá y Villavicencio), Oriente (Bucaramanga, Barrancabermeja y Arauca). El cuestionario se mejoró a través de la aplicación de un piloto y la validación de expertos.

En las tablas 1 y 2 se presenta la población de estudiantes y profesores del mes de septiembre del 2020, con el cual se hizo el muestreo estratificado por región. El instrumento se envió a toda la población y el análisis se hizo con las respuestas recibidas, asegurando que superaran el mínimo requerido en el cálculo de la muestra. En total, respondieron el cuestionario 2299 estudiantes y 403 profesores.

Tabla 1. Población y cálculo de muestra de Profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, por región.

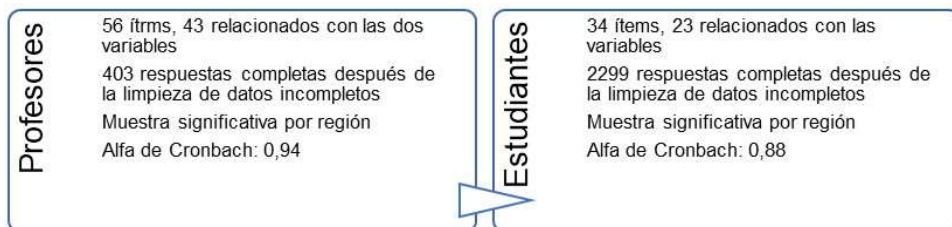
<b>Profesores</b>	<b>N</b>	<b>n</b>
Norte (Santa Marta y Montería)	318	48,862025
Noroccidente (Quibdó, Apartadó y Medellín)	363	55,776462
Centro (Pereira, Cartago, Ibagué, Espinal y Neiva)	263	40,411046
Suroccidente (Popayán, Pasto y Cali)	275	42,254896
Centro Oriente (Bogotá y Villavicencio)	634	97,416741
Oriente (Bucaramanga, Barrancabermeja y Arauca)	264	40,5647
<b>TOTAL</b>	<b>2117</b>	<b>325,28587</b>

Tabla 2. Población y cálculo de muestra de Profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, por región.

<b>Región</b>	<b>N</b>	<b>n</b>
Norte (Santa Marta y Montería)	6194	66,9257
Noroccidente (Quibdó, Apartadó y Medellín)	3783	40,875028
Centro (Pereira, Cartago, Ibagué, Espinal y Neiva)	6343	68,535634
Suroccidente (Popayán, Pasto y Cali)	4684	50,610264
Centro Oriente (Bogotá y Villavicencio)	9781	105,68296
Oriente (Bucaramanga, Barrancabermeja y Arauca)	4386	47,390397
<b>TOTAL</b>	<b>35171</b>	<b>380,01999</b>

En la figura 1 se presentan los datos generales del instrumento y Alfa de Cronbach calculado para cada uno.

Figura 1. Ficha técnica de los instrumentos.



Finalmente, en las tablas 3 y 4 se presenta los elementos de análisis que valoraron los profesores y estudiantes en el cuestionario, y que permitieron medir la variable percepción

de participación en las actividades institucionales. Estos se clasificaron en cuatro componentes: institucional, docencia, investigación, y extensión y proyección social.

*Tabla 3. Elementos de análisis por componente, categoría proceso-profesores*

<b>Componentes</b>	<b>Elementos de análisis</b>
<b>Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación de los programas académicos</li> <li>- Autoevaluación institucional</li> <li>- Diseño de política institucional</li> </ul>
<b>Docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración o modificación de planes de cursos</li> <li>- Evaluación planes de cursos</li> <li>- Seguimiento al desarrollo de los planes de curso</li> <li>- Evaluación de profesores</li> </ul>
<b>Investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor en cursos de investigación</li> <li>- Los cursos del programa diferentes a los de investigación</li> <li>- Asesor semillero de investigación</li> <li>- Estudiante de maestría, doctorado o postdoctorado o especialización médica</li> <li>- Asesor de trabajo de grado en pregrado</li> <li>- Asesor de trabajo de grado de maestría, doctorado o postdoctorado o especialización médica</li> <li>- Evaluador proyectos de investigación</li> <li>- Evaluador productos de investigación</li> <li>- Participación en Convocatorias internas o externas</li> <li>- Como investigador</li> <li>- Generación de productos de investigación</li> </ul>
<b>Extensión y proyección social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brigadas</li> <li>- Consultorio del área de las ciencias sociales</li> <li>- Proyectos empresariales</li> <li>- Prácticas</li> <li>- Proyectos de investigación</li> <li>- Proyectos de extensión</li> <li>- Productos de transferencia tecnológica</li> </ul>

*Tabla 4. Elementos de análisis por componente, categoría proceso estudiantes*

<b>Componentes</b>	<b>Elementos de análisis</b>
<b>Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación de los programas</li> <li>- Autoevaluación institucional</li> </ul>
<b>Docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración o modificación de planes de cursos</li> <li>- Evaluación planes de cursos</li> <li>- Seguimiento al desarrollo de los planes de curso</li> <li>- Evaluación de los profesores (recurso humano)</li> </ul>
<b>Investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de investigación</li> <li>- A través de cursos del programa diferentes a los de investigación</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En semilleros de investigación</li> <li>- Como auxiliar de investigación</li> <li>- Generación de productos de investigación</li> </ul>
Extensión y proyección social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brigadas</li> <li>- Consultorio del área de las ciencias sociales</li> <li>- Consultas del área de la salud</li> <li>- Proyectos empresariales</li> <li>- Prácticas</li> <li>- Proyectos de investigación</li> </ul>

### 3. RESULTADOS

En la tabla 5 se presenta el resultado de la correlación de Pearson entre la percepción de participación y la región a la que se vinculan, por cada uno de los componentes analizados, para profesores y estudiantes. El valor crítico según la tabla de Chi Cuadrado es: 31,4104.

*Tabla 5. Correlación entre la región a la que pertenecen y la percepción de participación en procesos o actividades.*

<b>Componentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>
Componente Institucional	56,09237653	56,78447851
Componente Docencia	133,554631	60,90756107
Componente Investigación	83,2078498	155,8431577
Componente Extensión y proyección	146,89534	102,6627727
Todos los componentes	181,9196909	261,4604064

Los valores experimentales son mayores al crítico en todos los casos, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar que:

- Sí hay relación entre la región al que pertenecen los profesores o estudiantes, y la percepción de participación en los procesos o actividades del componente institucional
- Sí hay relación entre la región al que pertenecen los profesores o estudiantes, y la percepción de participación en los procesos o actividades del componente de docencia
- Sí hay relación entre la región al que pertenecen los profesores o estudiantes, y la percepción de participación en los procesos o actividades del componente de investigación
- Sí hay relación entre la región al que pertenecen los profesores o estudiantes, y la percepción de participación en los procesos o actividades del componente de extensión y proyección
- Sí hay relación entre la región al que pertenecen los profesores o estudiantes, y la percepción de participación en los procesos o actividades de todos los componentes

Por otra parte, en las tablas 6 y 7 se presenta el porcentaje de estudiantes y profesores, de acuerdo con la percepción que manifestaron en el cuestionario. Se entiende como percepción positiva la suma de las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, como percepción negativa la suma de las respuestas “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” y como indecisos quienes respondieron “indeciso”. La región Norte es la que mayor percepción tiene tanto en profesores como estudiantes, y Oriente y Suroccidente son las regiones que mayor percepción negativa presentan, para estudiantes y profesores respectivamente. Noroccidente es la región con el mayor porcentaje de indecisos.

*Tabla 6. Porcentaje de estudiantes de acuerdo con la percepción de participación, por región.*

<b>Estudiantes</b>	<b>Negativa</b>	<b>Positiva</b>	<b>Indecisos</b>
Centro	26%	54%	19%
Centro oriente	27%	54%	19%
Noroccidente	23%	56%	21%
Norte	27%	57%	16%
Oriente	28%	56%	17%
Suroccidente	24%	56%	20%

*Tabla 7. Porcentaje de profesores de acuerdo con la percepción de participación, por región*

<b>Profesores</b>	<b>Negativa</b>	<b>Positiva</b>	<b>Indecisos</b>
Centro	14%	64%	21%
Centro Oriente	14%	65%	21%
Noroccidente	13%	65%	22%
Norte	9%	81%	10%
Oriente	12%	75%	13%
Suroccidente	16%	72%	12%

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La percepción de participación de los actores de una institución multicampus en las actividades académicas tiene relación con el sitio en el que se encuentran. Esto sugiere que la gestión multicampus necesita ser diferenciada en cada uno de los sitios donde se lleva a cabo. Los campus o sedes de una institución multicampus operan bajo una misma normativa

o al menos con base en unos lineamientos generales, por ello lograr un balance entre lo que aplique a todos y lo que se diferencie no es fácil de determinar, pero los resultados muestran que es vital para este tipo de instituciones. Si bien los procesos de gestión curricular en la institución educativa multicampus deben cumplir con la estandarización a nivel nacional, la interacción del currículo nacional con las necesidades y características regionales son importantes para los procesos de contextualización y además facilitan la integración de quienes hacen parte de las comunidades locales de la institución.

A través de los datos se constata que la gestión multicampus es más efectiva sobre la percepción de participación de los profesores que la de los estudiantes. Esto puede ocurrir porque el profesor es empleado de la universidad y, por lo tanto, es más probable que sus responsabilidades incluyan la participación en ciertas actividades, mientras que los estudiantes tienen más libertad y pueden elegir entre unas y otras. Los datos también sugieren que la causa por la cual se debe diferenciar las alternativas de participación por cada región no tiene que ver únicamente con un asunto cultural, pues si así fuera también los profesores tendrían una percepción de participación parecida a la de los estudiantes.

El tamaño de la región no parece ser la razón por la cual se presenta una percepción positiva o negativa de participación en las actividades institucionales, pues la región Norte es la que mejor desempeño tiene, mientras que Oriente (en estudiantes) y Suroccidente (en profesores) tienen la peor. De estas regiones, ninguna es la más grande o la más pequeña, las tres tienen un tamaño medio. Desde esta perspectiva, el tamaño de las regiones o campus no sería un criterio clave que deba tenerse en cuenta para diferenciar la gestión curricular de universidades multicampus.

Para finalizar, cabe mencionar que en las instituciones multicampus el liderazgo o gestión de los procesos puede hacerse desde una estructura nacional o una estructura asociada a los campus o las sedes. Los resultados muestran que la percepción de participación de profesores y estudiantes en las actividades institucionales no depende de la ubicación en el organigrama (nivel nacional o campus) del cargo que lidera, sino de la forma de gestión. Lo anterior porque en la Universidad Cooperativa de Colombia, la gestión de los componentes institucional y de investigación es realizada por cargos de nivel nacional (vicerrectores, directores y jefes regionales), mientras los componentes de proyección y docencia son gestionados por cargos en cada uno de los campus (subdirectores). Los componentes de docencia e institucional tienen los peores desempeños, mientras proyección e investigación presentan los mejores.

En conclusión, si hay relación entre la percepción de participación y el sitio de ubicación. Para fortalecer la participación de profesores y estudiantes en las actividades institucionales debe haber diferencias en la gestión que se hace en cada campus o sede. El tamaño del campus, la cultura del sitio y la ubicación en el organigrama del cargo que lidera no son criterios para establecer las diferencias en la gestión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barron, A., Yeager, L. & Farley, S. (2005). Evolving as a University-Wide School of Nursing. *Journal of Professional Nursing*, 21 (1), 16-22. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2004.11.006>
- Blanckaert I. (2019). *An online tool for a multicampus Master's Theses support system*. Proceedings. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85077816325&partnerID=40&md5=3444a2194e952b5de37700a2a3241a14>
- Boyd, E., Lipton, S. & Bero, L. (2004). Implementation Of Financial Disclosure Policies to Manage Conflicts Of Interest. *Health affairs*, (23)(2). <https://doi.org/10.1377/hlthaff.23.2.206>
- Green, R., Farchione, D., Hughes, D. & Chan, S. (2014), Participation in asynchronous online discussion forums does improve student learning of gross anatomy. *American Association of Anatomists*, 7, 71-76. <https://doi.org/10.1002/ase.1376>.
- Langie G., Bruneel D., Buijs J., De Samblanx G., De Vos L., Van Den Steen K., Van Gysel A., Van Ham G. & Willems K. (2013). A multicampus faculty in 6 cities 1 common view and 6 distinctive features thanks to learning paths. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84938828473&partnerID=40&md5=dd5c3d357d9ff853f3499f736825fa43>.
- Lovett P., Illg M. & Sweeney B. (2016). A Successful Model for a Comprehensive Patient Flow Management Center at an Academic Health System. *American Journal of Medical Quality*, 31 (3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/1062860614564618>
- Marques, C., Trindade, N., Favarin, R., Telocken, S. & Trevisan, M. (2018). Reflections on Sustainable Practices: Analyzing Teaching, Research, Extension and Management of a Brazilian Public University. In: Leal Filho W., Frankenberger F., Iglecias P., Mülfarth R. (eds), *Towards Green Campus Operations*. World Sustainability Series. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76885-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76885-4_2)
- Motilal, S., Paul-Charles, J., Asnani, M. et al (2021). 2020 family medicine postgraduate examinations at The University of the West Indies: successes and challenges in the time of COVID-19 pandemic. *Postgraduate Medical Journal*, 97, 423-426. <http://dx.doi.org/10.1136/postgradmedj-2021-140242>
- Orozco Inca, E. E., Jaya Escobar, A. I., Ramos Azcuy, F. J., & Guerra Breña, R. M. (2020). Challenges in quality management in higher education of Ecuador | Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 34(2). <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2268>
- Page, R., Pepper, C. & VanBuren, V. (2019). Challenges and Opportunities on Health Sciences Regional Campuses: A Multidiscipline, Multicampus Survey. *Nursing Education Perspectives*, 40 (6), E3-E8. <https://dx.doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000475>

- Rockman I. (2002). *Strengthening connections between information literacy, general education, and assessment efforts*. *Library Trends*, 51 (2), 185-198  
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-0036767338&partnerID=40&md5=cc556fa395ba77a5989d0e69fb0048b3>
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Green Papers. <https://doi.org/10.16925/greylit.1833>
- Walker-Gibbs, B., Paatsch, L., Moles, J., Yim, B. & Redpath T. (2016). A view through the long lens: Pre-service teachers' perceptions of multicampus course delivery. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13 (5), 1-12.  
<https://doi.org/10.53761/1.13.5.12>

# CREACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO “INCLUSIÓN DEL ALUMNADO MIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL”

**Lucía Torres-Zaragoza**

*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido numerosos movimientos migratorios en Europa que, junto con el fenómeno de la globalización, han supuesto la convergencia de una enorme variedad de lenguas y culturas en los países que la conforman (Németh et al., 2020). En este sentido, la población musulmana se ha convertido en uno de los colectivos más numerosos en muchos países europeos (Pew Research Center, 2017).

No obstante, los musulmanes continúan siendo una minoría sociológica, pues suelen poseer una posición económica y educativa desfavorecida -especialmente los migrantes- y el islam no siempre está en igualdad de condiciones y trato que otras religiones (Torrekens y Jacobs, 2016). Una de las barreras más importantes a la que tienen que hacer frente para conseguir su total inclusión en las sociedades europeas es la discriminación e islamofobia (Zempi, 2019). De hecho, estudios recientes han demostrado que los musulmanes son el grupo religioso que percibe un mayor nivel de discriminación en países occidentales, especialmente las mujeres (Lidemann and Stolz, 2021; Portes et al., 2018).

Este crecimiento paulatino de población migrante musulmana también ha sucedido en los centros educativos europeos, donde este alumnado constituye uno de los colectivos más numerosos (Cesari, 2014). En España, concretamente, este alumnado es de origen marroquí (Capote y Nieto-Calmaestra, 2017). Ante esta realidad, se hace necesaria la creación de centros que respondan a las necesidades de este alumnado y favorezcan su inclusión en las sociedades de llegada (Ainscow, 2020; Muslih, 2019). Es más, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) establece como prioridad la promoción de una educación accesible, igualitaria y equitativa, en la que existan entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces para todos los individuos (Agenda 2030, 2015).

No obstante, el alumnado migrante musulmán debe de hacer frente a determinadas barreras de inclusión, tanto por su condición migrante, como por las propias derivadas de su condición religiosa (Altinyelken et al. 2022; Chen et al., 2019; Farooqui & Kaushik, 2020; Shirazi & Jaffe-Walter, 2020). Gran parte del alumnado migrante musulmán experimenta racismo, falta de aceptación y padecen de aislamiento social y marginación, tanto por parte

de sus compañeros como de sus docentes (Amjad, 2018). Cuando estos estudiantes no ven su raza, cultura, lengua y valores incluidas en la escuela, se sienten excluidos de su grupo de iguales y su centro educativo y muchos comienzan a percibir una incompatibilidad e inferioridad de sus valores con respecto a los de la cultura dominante (Amjad, 2018). Hecho que afecta considerablemente no solo al bienestar físico y emocional de este alumnado, sino a su propio rendimiento académico (Billingsley & Hurd, 2019; Shirazi, 2018).

Ante esta realidad, se pretende construir y validar un instrumento destinado a conocer la situación del alumnado migrante marroquí musulmán en los centros educativos españoles desde la visión de sus madres y padres. Se considera que este instrumento puede sentar las bases para el conocimiento y visibilización de las necesidades y barreras que este alumnado ha de hacer frente. Hecho que permita desarrollar medidas que ayuden a la protección de este alumnado y la detección y eliminación de obstáculos. Para ello, se utilizan como base las cuatro áreas de apoyo que a nivel macro la Comisión Europea (2013) establece para la integración e inserción de los nuevos estudiantes migrantes en los sistemas educativos europeos, que son: facilitar apoyo académico (adaptaciones curriculares y recursos materiales y personales); comunicación efectiva con las familias y el fomento de su participación; y promover la educación intercultural y creación de entornos de aprendizaje tolerantes, lo que exige por ende, la formación del profesorado en diversidad cultural, la inclusión de la interculturalidad dentro del currículum del centro y la flexibilidad con respecto al código de vestimenta y las vacaciones, entre otras medidas (European Commission, 2013). Además se ha realizado una profunda revisión sistemática previa sobre las barreras de inclusión que puede encontrar el alumnado migrante musulmán en Occidente (Torres- Zaragoza & Llorent-Bedmar, 2024).

En conclusión, el papel de la educación y de los centros educativos es clave en la reducción de las barreras de inclusión del alumnado migrante musulmán, dado que una de sus funciones principales son el fomento de la participación social y la facilitación del acceso a los recursos humanos y materiales de la comunidad (Amath, 2015). Se espera que este instrumento pueda detectar, por ende, todas las barreras que este colectivo se encuentra, de manera que se desarrollen prácticas educativas más sensibles y políticas enfocadas a la prevención y actuación sobre las dificultades más perentorias. Puesto que la inclusión se logra a partir de la eliminación de todos aquellos obstáculos que los excluyen socialmente, impidiendo su participación y desarrollo (Ainscow, 2020).

## 2. OBJETIVOS

A tal efecto se plantea el siguiente objetivo general:

- Construir y validar el Cuestionario “Inclusión del alumnado migrante marroquí musulmán en los centros educativos de educación formal”

### **3. DISEÑO Y ANÁLISIS**

#### **3.1. Diseño y Análisis de contenido**

La construcción inicial del cuestionario se realizó tras un proceso de revisión bibliográfica profundo y pertinente sobre la temática de estudio, concretamente, las barreras de inclusión del alumnado migrante musulmán en los centros educativos europeos (Torres- Zaragoza & Llorent-Bedmar, 2024). Hecho que facilitó el diseño posterior del cuestionario, que está sustentado en una base empírica firme. Este cuestionario trataba de medir la religiosidad de las familias; la percepción de las madres y padres sobre la relación de su hijos/as con el centro (con sus compañeros, docentes y el centro en general); la participación de estos progenitores con la escuela, las barreras de inclusión a las que se enfrentan; y su percepción sobre el currículum en valores, diversidad cultural y de acomodación religiosa.

Una vez diseñado el cuestionario inicial, se realizó un análisis de contenido a través de un juicio de expertos, con un panel de 10 jueces en el que participó profesorado experto en la temática, personas de la comunidad marroquí musulmana y otros expertos en metodología cuantitativa y estadística. Se solicitó que evaluaran la pertinencia, claridad y relevancia para cada uno de los ítems. Se calculó Alpha de Krippendorff para determinar el grado de fiabilidad entre codificadores, obteniéndose un valor superior a 0.8 (Krippendorff, 2004), lo que confirma un alto grado de acuerdo entre dichos codificadores y, por ende, que hay consistencia y fiabilidad en el instrumento de recogida de datos (Tinsley & Weiss, 2000).

El cuestionario inicial constaba de 41 ítems con 5 dimensiones. A. Religiosidad; B. Relación hijo-escuela; C. Participación de la familia en la escuela; D. Barreras de inclusión; E. Educación en el centro educativo. Tras el análisis de contenido, el número de ítems disminuyó a 39 preguntas, retirándose 2 ítems del bloque B, dada la valoración de los jueces y la redundancia de las afirmaciones que se contemplaban.

Las escalas A, B, C y E del cuestionario estaban conformadas por escalas Likert de 4 puntos, con valores de 1= muy en desacuerdo a 4=muy de acuerdo. Mientras que para la dimensión D, se empleó una escala Likert de 5 puntos para medir la frecuencia de los sucesos, con valores de 1=nunca a 5= siempre.

##### ***3.1.1. Sujetos y procedimiento de recogida de datos***

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico e intencional, en el que se buscaban características concretas que resultan de interés para la investigación (Hernández & Carpio, 2021). En este caso, madres y padres migrantes marroquíes musulmanes con hijos/as escolarizados en el sistema de educación formal de la comunidad Autónoma de Andalucía, España. Se obtuvo una muestra piloto de 36 madres y padres, número que se consideró suficiente para este post-pilotaje y el subsecuente desarrollo el análisis de la validez de constructo (Sarabia-Cobo & Alconero-Camarero, 2019).

El instrumento fue traducido al Dariya (dialecto árabe hablado en Marruecos) y fue administrado tanto en castellano como en Dariya de forma presencial en diferentes enclaves

esenciales en los que se podían encontrar estas madres y padres. Tales como mezquitas, asociaciones y en actividades extraescolares diseñadas específicamente para alumnado extranjero en barrios de alto porcentaje de población marroquí. Se informó a los sujetos que su participación era voluntaria y completamente anónima previo a la cumplimentación del cuestionario. Para ello, se recurrió a los servicios de un traductor, miembro además de la comunidad marroquí musulmana, que acompañó en todo momento durante este proceso de recogida de datos y se aseguró que la información era comprendida por estas familias.

### 3.2. Análisis de constructo

El análisis de los datos se ejecutó a partir del programa estadístico R con desarrollador gráfico en jamovi.v. 2.5.3. Se realizó el Análisis por el método de Componentes Principales (ACP) (De Ketelaere et al. 2025; Hotelling, 1933; Maadooliat et al., 2015) sobre las cinco escalas propuestas en el modelo del instrumento. No obstante, tras la comprobación de este modelo en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se observó que este no se ajustaba correctamente. Consecuentemente, se propuso un nuevo modelo en el que sus ítems saturaban mejor y el modelo era válido y fiable. Este modelo estaba compuesto por 6 dimensiones: a. religiosidad; b. Relación hijo-aula; c. Relación hijo-centro; d. participación familia; e. barreras de inclusión; y f. Educación en el centro educativo. Consecuentemente, las 5 dimensiones de las que constaba el instrumento inicialmente fueron modificadas, la escala B fue dividida en dos, obteniendo las dimensiones b y c actuales.

Se volvió a realizar el ACP para este nuevo modelo y se procedió a la factorización del eje de componentes mediante rotación Varimax (Jolliffe, 2002). Para cada uno de las dimensiones, se obtuvo un modelo de un solo factor, tal como se observa en la tabla 1, en la que se muestran las cargas factoriales para cada uno de los ítems divididos por dimensiones y factores.

*Tabla 1. Distribución de los ítems por cargas de factores.*

Dimensiones e ítems	Componente	Unicidad
	1	
<b>Dimensión a</b>		
RELIGIOSIDAD1	0.900	0.190
RELIGIOSIDAD6	0.895	0.198
RELIGIOSIDAD7	0.866	0.249
RELIGIOSIDAD5	0.782	0.389
RELIGIOSIDAD3	0.653	0.573
RELIGIOSIDAD4	0.520	0.730
RELIGIOSIDAD2	0.388	0.849
<b>Dimensión b</b>		
RELACIONHIJO6	0.956	0.0851

RELACIONHIJO5	0.949	0.0989
RELACIONHIJO3	0.863	0.2550
RELACIONHIJO2	0.200	0.9600
RELACIONHIJO4	0.134	0.9820
RELACION HIJO1	0.118	0.9861
<b>Dimensión c</b>		
RELACIONHIJO10	0.893	0.203
RELACIONHIJO9	0.871	0.241
RELACIONHIJO8	0.796	0.367
RELACIONHIJO7	0.646	0.582
RELACIONHIJO11	0.643	0.586
<b>Dimensión d</b>		
PARTICIPACIONFAMILIA6	0.972	0.0549
PARTICIPACIONFAMILIA1	0.971	0.0575
PARTICIPACIONFAMILIA9	0.971	0.0581
PARTICIPACIONFAMILIA2	0.970	0.0589
PARTICIPACIONFAMILIA8	0.965	0.0680
PARTICIPACIONFAMILIA7	0.831	0.3100
PARTICIPACIONFAMILIA5	0.736	0.4583
PARTICIPACIONFAMILIA3	0.710	0.4965
PARTICIPACIONFAMILIA4	0.709	0.4970
<b>Dimensión e</b>		
BARRERAS1	0.986	0.0284
BARRERAS3	0.982	0.0352
BARRERAS6	0.982	0.0356
BARRERAS7	0.982	0.0361
BARRERAS4	0.767	0.4110
BARRERAS5	0.762	0.4195
BARRERAS2	0.757	0.4267
<b>Dimensión f</b>		
EDUCACIONCENTRO2	0.945	0.108
EDUCACIONCENTRO3	0.943	0.111
EDUCACIONCENTRO6	0.859	0.263
EDUCACIONCENTRO5	0.858	0.263
EDUCACIONCENTRO4	0.751	0.436
EDUCACIONCENTRO1	0.739	0.454

*Nota. método de rotación Varimax*

Asimismo, se efectuaron las Medidas de Idoneidad del Muestreo (MSA) a partir del test de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO). En la tabla 2 se observan

los valores obtenidos para cada una de las dimensiones, con valores de KMO aceptables cercanos a 1 y significativos ( $p < .001$ ) con Bartlett (Anderson, 1984; Pizarro-Romero & Martínez-Mora, 2020).

Tabla 2. Test de esfericidad de Bartlett y KMO.

	Prueba de esfericidad de Bartlett			KMO:global
	$\chi^2$	Gl	P	
Dimensión a	298	21	< .001	0.832
Dimensión b	499	21	< .001	0.569
Dimensión c	204	10	< .001	0.726
Dimensión d	1964	36	< .001	0.927
Dimensión e	1221	21	< .001	0.931
Dimensión f	917	15	< .001	0.775

Nota:

elaboración propia.

Para la confirmación de la estructura interna del ACP, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por el que se confirma que el modelo se ajusta adecuadamente mediante el cálculo de la bondad de ajuste con valores de chi cuadrado cercanos a 0, y significaciones  $p \leq .05$ . Asimismo, se obtienen otros índices de ajuste del modelo tales como SRMR (dado que la muestra es inferior a 100 individuos), CFI, TLI, RMSEA (inferior y superior), el criterio de información de Akaike (AIC) y el criterio de información bayesiano (BIC). Resultados que se observan en la tabla 3 y que ponen de manifiesto un ajuste razonable y adecuado (Cho et al., 2020; Curran et al., 2003; Xia & Yang, 2019).

Tabla 3. Medidas de ajuste por dimensiones

Dimensiones					IC 90% del RMSEA			
	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior	AIC	BIC
Dimensión a	0.939	0.909	0.0591	0.121	0.0649	0.178	1188	1239
Dimensión b	0.981	0.969	0.0568	0.107	0.0260	0.180	2025	2069
Dimensión c	0.843	0.686	0.0836	0.274	0.196	0.359	3397	3434

					IC 90% del RMSEA			
Dimensiones	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior	AIC	BIC
Dimensión d	0.938	0.918	0.0882	0.216	0.181	0.253	4517	4583
Dimensión e	1.00	1.00	0.00559	0.00	0.00	0.0863	3478	3529
Dimensión f	0.650	0.417	0.0968	0.658	0.599	0.718	3484	3528

*Nota: elaboración propia.*

Una vez calculada la validez del modelo mediante ACP y AFC, se calcula la fiabilidad a partir de Alfa de Cronbach y  $\omega$  de McDonald (tabla 4), por el que se obtienen valores adecuados tanto para cada una de las escalas como para cada uno de los ítems que la conforman, con valores por encima de 0.7 (De Vellis & Thorpe, 2022; Nunnally & Bernstein, 1994).

*Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad de escala*

Dimensión	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
Dimensión a	0.829	0.860
Dimensión b	0.723	0.722
Dimensión c	0.801	0.840
Dimensión d	0.943	0.964
Dimensión e	0.941	0.960
Dimensión f	0.911	0.926

*Nota: elaboración propia.*

#### 4. RESULTADOS

Finalmente, se obtuvo la versión definitiva del cuestionario conformado por las 6 dimensiones anteriormente mencionadas. Todas las escalas, a excepción de la e. estaban conformadas por una escala Likert de 4 puntos, con valores de 1= muy en desacuerdo a 4=muy de acuerdo. Asimismo, como ya se comentó previamente, una de las escalas es dividida en dos. Si bien los ítems estaban contenidos en una misma dimensión inicialmente, el modelo no era válido y fiable, por lo que se hace la división de esta dimensión. Así, se separan los ítems que hacen referencia al alumnado y su aula (profesorado y otros estudiantes) y los que hacen referencia a su relación con el centro (la inclusión que promueve).

En primer lugar, la dimensión a. religiosidad, está compuesta por 7 ítems y mide el grado de religiosidad del encuestado, lo que espera que tenga correlación con el resto de las escalas de estudio. En segundo lugar, la escala b. Relación hijo-aula, con 6 ítems, infiere información sobre la relación de su hijo con la escuela, con sus compañeros y docentes. Mientras que c. Relación hijo-centro (5 ítems) inciden en la situación del hijo/a en su centro educativo y si este es inclusivo y sensible ante la diversidad cultural.

En tercer lugar, la escala d., conformada por 9 ítems, mide el grado de participación de las familias con el centro en diferentes actividades, entre ellas, las realizadas sobre su cultura. En cuarto lugar, la dimensión e. trata de identificar y medir la frecuencia en las que aparecen barreras de inclusión para estos estudiantes, incidiendo en la discriminación y racismo e islamofobia. Está compuesta por 7 ítems con una escala Likert de 5 puntos, con los valores de 1= nunca, 2= alguna vez, 3= varias veces, 4=muchas veces y 5=siempre.

Por último f. Educación en el centro educativo consta de 6 ítems y mide la capacidad del centro para acomodar religiosamente y cómo es su currículum en diversidad.

## 5. DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

El instrumento propuesto siguió las recomendaciones metodológicas para su diseño, así como las pruebas necesarias para garantizar su validez y confiabilidad. El cuestionario obtenido es fiable y congruente con el respaldo teórico (Cho et al., 2020; De Vellis & Thorpe, 2022; Hotelling, 1933; Maadooliat et al., 2015; Sarabia-Cobo & Alconero-Camarero, 2019). Hecho que se confirma con la aplicación del AFC, que nos indica que el modelo propuesto por el ACP es plausible (Cho et al., 2020; Xia & Yang, 2019).

Se observa que una de las dimensiones sufre modificaciones durante el análisis. Todos los ítems estaban recogidos en una misma dimensión porque se consideraba que formaban una visión global de la relación del alumnado migrante marroquí con el resto de estudiantes, profesorado y centro. No obstante, esta división se observa en los ítems que hacen referencia al alumnado y la inclusión en su aula (compañeros y docentes) y el alumnado y el centro (el centro siendo inclusivo con el alumnado). Por tanto, se aplican las modificaciones al modelo propuesto y se considera que esta nueva división, anteriormente no identificada en el diseño y validación de contenido, aporta una mayor fiabilidad y validez, ajustando el modelo adecuadamente (Curran et al., 2003; Nunnally & Bernstein, 1994)

Shirazi & Jaffe-Walter (2020) detectan que la a mayor parte de los estudios en migración y educación poseen una naturaleza cualitativa y se centran, por lo general, en casos y/o contextos concretos. Consecuentemente, la construcción y validación de este instrumento trata de ofrecer una escala validada que permita conocer de manera confiable la percepción de estas familias de una manera más fidedigna. Es decir, que se puedan recoger datos que resulten objetivos, con la posibilidad de extrapolarlos a grupos de población más amplios (Ugalde-Binda y Balbastre-Benavent, 2013). En este sentido, se espera realizar nuevas pruebas teniendo en cuenta sujetos de otras Comunidades Autónomas y/o internacionales, que ayuden a conocer la validez de este instrumento en otros contextos.

Por último, este cuestionario incide en los puntos relevantes sobre la inclusión, tales como el apoyo académico, comunicación efectiva, participación de las familias, educación intercultural (Comisión Europea, 2013) y las barreras de inclusión más prevalentes (Torres-Zaragoza & Llorent-Bedmar, 2024). Hecho que se considera esencial para la detección de estas barreras y su eliminación y/o reducción. Ya que los resultados obtenidos pueden incidir en el desarrollo de políticas nacionales e internacionales que favorezcan la inclusión de este alumnado y sus familias, mediante la disposición de recursos económicos, físicos, materiales y personales, sensibles con las barreras identificadas. Asimismo, los resultados que se obtengan pueden orientar en la creación de redes de trabajo que promuevan buenas prácticas inclusivas e interculturales. Puesto que la educación no es más que un derecho humano básico y la base para una sociedad más justa, que debe estar orientada a la inclusión del alumnado migrante (Ainscow, 2020).

## 6. FINANCIACIÓN

Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España con las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) [Ref. FPU20/01888, 2020].

## REFERENCIAS

- Agenda 2030 (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Gobierno de España.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altinyelken, H.K. (2022). Muslim youth negotiating boundary maintenance between the sexes: A qualitative exploration. *Journal of Muslim Mental Health*, 16 (2) , p. 2. <https://doi.org/10.3998/jmmh.534>
- Amath, N. (2015). Australian Muslim civil society organisations: Pathways to social inclusion. *Journal of Social Inclusion*, 6(1), 6–34. <http://doi.org/10.36251/josi.90>
- Amjad, A. (2018). Muslim students’ experiences and perspectives on current teaching practices in Canadian schools. *Power and Education*, 10(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177%2F1757743818790276>
- Anderson, T.W. (1984). *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis*. John Wiley & Sons
- Billingsley, J.T. & Hurd, N.M. (2019). Discrimination, mental health and academic performance among underrepresented college students: the role of extracurricular activities at predominantly white institutions. *Social Psychology of Education*, 22, 421-446. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09484-8>

- Capote, A. y Nieto-Calmaestra, J.A. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de geografía Norte Grande*, 67, 93-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>
- Cesari, J. (2014). *The Oxford Handbook of European Islam*. Oxford University Press.
- Chen, B., Tabassum, H., Saeed, H.A. (2019). International Muslim Students: Challenges and Practical Suggestions to Accommodate Their Needs on Campus. *Journal of International Studies*, 9(4), 933-953. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i3.753>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, Ch. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*, 8(4), 189-202 <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- European Commission. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/41204>
- Curran, P. J., Bollen, K. A., Chen, F., Paxton, P., & Kirby, J. B. (2003). Finite Sampling Properties of the PointEstimates and Confidence Intervals of the RMSEA. *Sociological Methods & Research*, 32 (2), 208 - 252. <https://doi.org/10.1177/0049124103256130>
- De Ketelaere, B., Hubert, M., & Schmitt, E. (2015). Overview of PCA-Based Statistical Process-Monitoring Methods for Time-Dependent, High-Dimensional Data. *Journal of Quality Technology*, 47(4), 318-335. <https://doi.org/10.1080/00224065.2015.11918137>
- De Vellis, R.F. & Thorpe, C.T. (2022) *Scale Development: Theory and Applications* (5<sup>th</sup> ed.). SAGE
- Farooqui, J.F., Kaushik, A. (2020). Growing up as a Muslim youth in an age of Islamophobia: A systematic review of literature. *Contemporary Islam*, 16, 65-88. <https://doi.org/10.1007/s11562-022-00482-w>
- Hernández, C.E. & Carpio, N. (2021). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 76-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24(7), 498-520. <https://doi.org/10.1037/h0070888>
- Jolliffe, I. (2002). *Principal Component Analysis* (2nd ed). Springer.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE.
- Lidemann, A., & Stolz, J. (2021). Perceived discrimination among Muslims and its correlates. A comparative analysis. *Ethnic and racial studies*, 44(2), 173-194. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1729389>
- Maadooliat, M., Huang, J.Z. & Hu, J. (2015). Integrating Data Transformation in Principal Components Analysis. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 24(1), 84-103. <https://doi.org/10.1080/10618600.2014.891461>

- Muslih, M. (2019). Islamic schooling, migrant Muslims and the problem of integration in The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 43(2), 196-205. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1628004>
- Németh, Á., Sümeghy, D., Trócsányi, A. & Pirisi, G. (2020). Competing diversity indices and attitudes toward cultural pluralism in Europe. *Equality, Diversity and Inclusion*. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2019-0087>
- Nunnally, J. & Bernstein, L. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pew Research Center (2017). *Europe's Growing Muslim Population*. Pew Research Center <https://www.pewresearch.org/religion/wp-content/uploads/sites/7/2017/11/FULL-REPORT-FOR-WEB-POSTING.pdf>
- Pizarro-Romero, K. & Martínez-Mora, O. (2020). Exploratory factor analysis using the kmo and bartlett sphericity sample adequacy measures to determine main factors. *Journal of Science and Research*, 5. 903-924. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4453224>
- Portes, A., Aparicio, R. & Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España: la integración de los hijos de inmigrantes. *Anuario CIBOD de la Inmigración*. 148-181. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.148>
- Sarabia-Cobo, C.M. & Alconero-Camarero (2019). Claves para el diseño y validación de cuestionarios en Ciencias de la Salud. *Enfermería en Cardiología*, 77: 69-73. <https://hdl.handle.net/10902/26747>
- Shirazi, R. & Jaffe-Walter, R. (2020) Conditional hospitality and coercive concern: countertopographies of Islamophobia in American and Danish schools. *Comparative Education*, 57(2), 206-226. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1812234>
- Shirazi, R. (2018). I'm supposed to feel like this is my home: Testing terms of sociopolitical inclusion in an inner-ring suburban high school. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 519-532. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0009>
- Tinsley, H.E.A. & Weiss, D.J. (2000). Interrater Reliability and Agreement. En H.E.A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.). *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*. (95-124). <https://doi.org/10.1016/B978-012691360-6/50005-7>
- Torrekens, C. & Jacobs, D. (2016): Muslims' religiosity and views on religion in six Western European countries: does national context matter? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.2015.1103032>
- Torres- Zaragoza, L. & Llorent-Bedmar, V. (2024). Barriers to inclusion of Muslim migrant students in western schools. *A systematic review. International Journal of Educational Research*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102363>
- Ugalde-Binda, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 180-187. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>

- Xia, Y. & Yang, Y. (2018). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51. 409–428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Zempi, I. (2019). Veiled muslim women's responses to experiences of gendered islamophobia in the UK. *International Review of Victimology*, 26(1), 96-111. <https://doi.org/10.1177%2F0269758019872902>

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL TRATAMIENTO DEL FLAMENCO COMO PATRIMONIO INMATERIAL DE LA HUMANIDAD

**Ana Jurado Martínez**

*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

El género flamenco ha ido ganando en consideración social conforme la sociedad ha ido adquiriendo una mayor formación intelectual y artística, en palabras de Vargas (2009) “una sociedad preparada y sensible al arte, es siempre más receptiva que la masa social iletrada y analfabeta”. Por ello los docentes deben preparar y formar al alumnado no solo en esta materia, sino también explicar la historia, el patrimonio, y las riquezas culturales del flamenco.

El capítulo versa sobre el tratamiento educativo del flamenco como patrimonio inmaterial de la Humanidad por parte del profesorado de Educación Primaria. Es un tema que puede tener cierta relevancia desde la práctica docente y que tiene mucha importancia desde los ámbitos social y cultural, especialmente en Andalucía. No obstante, dentro del espacio educativo formal se puede apreciar que el flamenco sigue siendo una materia escasa y que apenas se trabaja desde las distintas materias dentro del calendario escolar.

En primer lugar, vamos a realizar un análisis sobre el flamenco como arte, partiendo de sus antecedentes históricos y el área geográfica donde se desarrolla, especialmente en Andalucía, hasta finalmente llegar a la concepción del flamenco en la actualidad. Seguidamente, se tratará el flamenco más contextualizado en las escuelas y en las aulas de primaria y por último abordaremos la educación patrimonial como medio para mejorar la enseñanza del flamenco.

Al final del capítulo se presentan unas conclusiones que vislumbran la importancia de promover un mayor interés por parte de los académicos acerca del tratamiento del flamenco en el aula, y asimismo, suponen un impulso para nuevas líneas de investigación que relacionen la importancia del flamenco en la educación.

Es necesario analizar la formación docente y abordar esta temática, ya que el profesorado es, en parte el encargado de transmitir y establecer vínculos consistentes entre el patrimonio inmaterial y el alumnado. Además de esta manera se incrementarán entre el docente y el alumnado los conocimientos y las habilidades relacionadas con el flamenco, fomentando su formación básica y logrando un aprendizaje significativo.

Con todo lo referido anteriormente, se pretende acentuar la necesidad de seguir y aumentar la enseñanza del flamenco en el aula con una adecuada formación docente. De esta forma, el flamenco recibirá el reconocimiento de su potencial educativo dándole la importancia que se merece y brindándole la oportunidad de activar desde la acción del profesorado sus funciones sociales y culturales como patrimonio inmaterial de la Humanidad.

## **2. EL FLAMENCO COMO ARTE.**

El flamenco es una materia olvidada durante muchos años en la educación. Es cierto que actualmente y gracias al currículo, se está fomentando su enseñanza tras ser reconocido por la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad el 16 de noviembre de 2010. Desde nuestro punto de vista, este reconocimiento exige en parte que el profesorado tenga que aumentar su formación básica y promover el flamenco en la Educación Primaria. Además, cabe destacar la reciente aparición de la Ley 4/2023 Andaluza de Flamenco, de 18 de abril citada en el BOJA, inspirada en los convenios internacionales sobre la protección del patrimonio histórico, artístico y cultural.

Esta ley tiene como propósito asegurar su salvaguardia, preservación, difusión, investigación y promoción como un legado vivo, libre y de alcance global.

### **2.1. Antecedentes históricos**

Lucena (2020) indica que “Los andaluces poseemos un gran tesoro de valor infinito que es el flamenco”. Actualmente tiene una proyección por todo el mundo y por ello resalta que debemos de estar felices porque no siempre todo ha sido tan fácil y se han encontrado una gran cantidad de obstáculos por el camino.

Según Blas Infante, conocido como padre de la Autonomía andaluza, la palabra “flamenco” deriva de los términos árabes “Felah-Mengus”, que juntos significan “campesino errante”. Se dice que los andaluces llamaban “flamenco” a los gitanos.

Otra curiosa teoría afirmaba que flamenco era el nombre de un cuchillo o navaja. No en vano, en el sainete “El Soldado Fanfarrón”, escrito por González del Castillo en el siglo XVIII, se puede leer: “El militar, que sacó para mi esposo, un flamenco”.

Si queremos conocer más sobre el nacimiento del flamenco, debemos indicar que no es folklore, sino una expresión artística que nació de la unión de múltiples culturas como la gitana, árabe y judía. Aunque, como casi todo el mundo sabe, la cuna del flamenco y donde

se empezó a tratar este arte coincide principalmente con el territorio que hoy ocupa Andalucía.

Lucena (2020) nos cuenta que si queremos saber sobre cuándo nació, no existe un año concreto, ya que el flamenco es fruto de individuos y no de lugares concretos. Para entender su evolución, nos encontramos con una serie de etapas en la historia del flamenco que se pueden apreciar a continuación en la Tabla 1.

*Tabla 1. Las etapas de la historia del flamenco.*

1. Etapa oscura (Siglo XVIII-Med.--Del siglo XIX).	El flamenco es un arte que se desarrolla en el ámbito privado: casas, tabernas y fiestas familiares.
2. Etapa de los cafés cantantes (Med. Del siglo XIX--1920).	El flamenco se convierte en un espectáculo al que acude el público expresamente.
3. Etapa de la ópera flamenca (1920--1955).	En 1922 varios artistas e intelectuales intentan promocionar el flamenco, creando el Concurso Nacional de Cante Jondo.
4. Etapa del renacimiento flamenco (1955--1985).	Resurge el interés por el flamenco y se organizan numerosos festivales por toda la geografía española.
5. Etapa contemporánea (1985-Actualidad).	El flamenco se fusiona con otros estilos musicales, como el rock, jazz o pop.

*Fuente: Cristina Martínez Peces (2019).*

## **2.2. Geografía del flamenco desde el punto de vista de Andalucía y provincia.**

La flamencología ha trazado diferentes hipótesis sobre la geografía del flamenco. Es cierto que no hay una buena exactitud sobre a qué territorios se limita. Fuertes (1850) delimitó sin darse cuenta el territorio flamenco entre los barrios de Triana en Sevilla, La Viña en Cádiz y el Perchel de Málaga. Otros pretendieron limitar el territorio a Sevilla, Jerez y Cádiz (Flamencópolis). Si se hace un ejercicio de síntesis, los palos del flamenco más destacados por provincias son:

- Almería: Taranto, minera o murciana.
- Cádiz: Tientos, tanguillos, soleás, seguiriyas.
- Córdoba: Serranas, Alegría, o Soleás.
- Granada: Zambra, granaínas, lorqueñas.
- Jaén: comparte las mineras con Almería.
- Málaga: Rondeñas, bandolás.
- Sevilla: Soleá, rumba, seguiriya.

Si nos referimos al territorio almeriense, desde el primer tercio del siglo XIX a nuestros días, el flamenco goza en Almería de un reconocimiento y afición en sus tres elementos culturales el cante, el toque y el baile. Una vez declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad en 2010, Almería aportó al árbol jondo común en Andalucía los “Cantes por Tarantas”, estilos autóctonos que nos distinguen antes y después de su expansión a otras localidades. Además, Almería es cuna de figuras históricas y de importancia en el flamenco como pueden ser el constructor de guitarras Antonio Torres Jurado, la bailaora Carmen Doucet y guitarristas como Niño Josele y Tomatito. En ese sentido, se ha de mencionar la existencia del Museo de la Guitarra en la ciudad de Almería como un espacio público destacado para el conocimiento y difusión de este patrimonio cultural.

En este sentido, cabe destacar que en nuestra localidad encontramos la Federación de Peñas Flamencas de Almería. Se encuentra en Almería capital y es una organización cultural sin ánimo de lucro que tiene como finalidad la promoción, difusión y conocimiento del arte flamenco. Cuentan con una página web, donde hacen referencia a las principales peñas flamencas de la ciudad, como son: Peña Flamenca Jóvenes Tempranos, Peña Flamenca el Morato, la Guajira, o la Peña Flamenca el Taranto.

### **3. EL FLAMENCO: ARTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Si se observa el tiempo presente, el flamenco, al igual que la sociedad, se encuentra en una permanente evolución ya que está en constante análisis y estudio. Se han observado nuevas técnicas, nuevas formas de baile y nuevas formas de mezclarlo con estilos y artistas contemporáneos. Es cierto que actualmente encontramos una gran brecha entre los defensores del flamenco antiguo, como puede ser cualquier palo tradicional (farruca, tangos...) y los defensores de un flamenco más actual (flamenco-pop).

Actualmente, en lo que respecta a la técnica, se tiende a ensalzar la habilidad y a adorar la exhibición. En la búsqueda de nuevas formas que permitan a los artistas expresar su mundo interior, el baile flamenco mantiene un contacto frecuente con la danza contemporánea. Los escenarios principales donde se interpreta y se desarrolla el baile flamenco son el teatro, tanto a nivel nacional como internacional, las peñas flamencas y los tablaos. En Madrid, destacan el Casa Patas, el Corral de la Morería y el Chinitas; en Barcelona, El Cordobés; y en Sevilla, Los Gallos. En la actualidad, sobresalen tres festivales de gran importancia para el cante, el toque y el baile como son la Bienal de Flamenco de Sevilla, el Festival de Jerez y el Festival del Cante de la Minas de la Unión (Murcia), que cuentan con gran repercusión social y mediática. Asimismo, los festivales internacionales flamencos, como el Festival de Arte Flamenco de Mont de Marsan (Francia), son importantes espacios para la universalización de este género.

En nuestra comunidad Andaluza se creó la Escuela de Flamenco de Andalucía (EFA) en el 2010 cuyo objetivo se basa en mostrar la mejor propuesta formativa y de calidad con los mejores profesores, artistas y estudiosos del flamenco y de la docencia. Defiende así la

proyección artística de las promesas del mundo flamenco en el que se combina lo profesional y lo pedagógico. Gracias a su difusión, entre los últimos centros internacionales destacan delegaciones en México, China, Tailandia... La sede oficial se encuentra en Málaga.

Cabe destacar también las Enseñanzas Artísticas profesionales y superiores que se consideran enseñanzas de régimen especial y en ellas encontramos la especialidad de baile flamenco, (incluye formación vocal, corporal y musical en flamenco). Además, en las Enseñanzas Artísticas Superiores del Grado de Música destaca la especialidad de Flamenco, estas enseñanzas se cursan en conservatorios superiores de música.

A nivel de Máster hay varios títulos oficiales especializados como son: Máster Oficial de Enseñanzas Artísticas de Interpretación en Flamenco de música creativa. En la escuela de Música de Cataluña se puede cursar el Máster en Enseñanzas Artísticas de Estudios Avanzados en Flamencología. En Andalucía varias universidades imparten de manera intrauniversitaria el máster Universitario en Investigación y Análisis del Flamenco (Universidades de Sevilla, Granada, Huelva, Córdoba y Cádiz). Y la universidad Complutense de Madrid imparte el Máster Propio en Flamenco, cuyas clases son impartidas por profesionales del flamenco. Por último, cabe destacar que algunas universidades andaluzas cuentan con cátedras en flamenco como la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga o la Cátedra de Flamencología y Estudios Folclóricos de la universidad de Cádiz que se ubica en el municipio de Jerez de la Frontera.

El flamenco es un arte que se ha ido forjando a lo largo de nuestra historia y en el que han formado parte influencias musicales de distinta índole sobre los basamentos melódicos andaluces. Al cambiar los tiempos y mejorar los ámbitos donde surgió el flamenco, se impone la idea de su mantenimiento y su presencia futura. Actualmente el flamenco se considera como música autóctona más admirada universalmente.

El flamenco, reconocido mundialmente como una manifestación cultural única, no solo tiene valor como arte, sino también como herramienta educativa poderosa. Al integrarse en el sistema educativo, particularmente en la Educación Primaria, el flamenco ofrece una serie de ventajas que contribuyen al desarrollo integral del alumnado en diversas áreas, desde lo artístico hasta lo emocional y social.

El flamenco ofrece múltiples beneficios pedagógicos. Uno de los más evidentes es su capacidad para fomentar la creatividad y la expresión artística en el alumnado. A través de la música, el baile y el cante flamenco, los estudiantes pueden experimentar con formas de expresión personal, explorando sus emociones y traduciendo sus experiencias internas en movimiento, sonido y ritmo. Esta forma de arte permite que los estudiantes desarrollen su capacidad creativa, alentando la improvisación y la interpretación artística en un entorno controlado que también estimula su sentido de la estética. El flamenco, en este sentido, no solo enseña técnica, sino que fomenta la autoexpresión, una habilidad crucial en el desarrollo personal y educativo. También, es por naturaleza, un arte colaborativo que implica la interacción entre diferentes roles: el cantaor, el guitarrista, el bailaor y el palmero. La enseñanza del flamenco en el aula fomenta el trabajo en equipo, ya que los estudiantes deben

sincronizarse entre ellos para mantener el ritmo, el compás y la cohesión de la actuación. Este aspecto colaborativo enseña a los estudiantes a comunicarse eficazmente, a escuchar activamente y a valorar el aporte de sus compañeros, fortaleciendo así las habilidades sociales y la cooperación. El trabajo conjunto en un ambiente artístico también crea un sentido de comunidad y pertenencia, lo que puede mejorar el clima del aula y reducir la competitividad negativa.

Desde una perspectiva psicomotora, la práctica del baile flamenco puede contribuir al desarrollo de las habilidades motoras finas y gruesas del alumnado. Las secuencias de pasos, los ritmos complejos y las posiciones corporales que requiere el baile flamenco ayudan a mejorar la coordinación, la lateralidad y el equilibrio. Al trabajar estos aspectos, el flamenco actúa como una herramienta poderosa para el desarrollo de las habilidades motoras finas y gruesas, lo que es especialmente beneficioso para los niños en sus primeras etapas de desarrollo. Además, la danza flamenca fomenta la disciplina corporal y la capacidad de concentración, esenciales en el aprendizaje físico y cognitivo. Además, ofrece una plataforma excepcional para que los estudiantes desarrollen su sentido del ritmo y su apreciación musical. Los patrones rítmicos complejos, como los de la bulería o la soleá, incentivan al alumnado a escuchar, identificar y reproducir estos ritmos, mejorando así su comprensión y dominio del tempo, compás y estructura musical. Además, el canto flamenco presenta una riqueza melódica que expone a los estudiantes a escalas y tonalidades distintas a las habituales en la música occidental clásica, ampliando su capacidad auditiva y apreciación de la diversidad sonora. Este enfoque no solo potencia las habilidades musicales, sino que también desarrolla la concentración y la memoria auditiva. De igual manera, el flamenco, como expresión cultural profundamente arraigada en Andalucía, actúa como un medio eficaz para enseñar a los estudiantes sobre la importancia de su patrimonio cultural. Al aprender flamenco, los estudiantes no solo están accediendo a una forma de arte, sino que también están explorando sus propias raíces, historia y tradiciones. Esto refuerza su sentido de identidad cultural y les enseña la importancia de preservar su herencia. Asimismo, el flamenco promueve el respeto por la diversidad cultural, ya que se origina de una fusión de diversas culturas lo que puede ser aprovechado para abordar temas de inclusión y multiculturalidad en el aula. Esta enseñanza fomenta el respeto y la valorización de otras culturas, generando un ambiente de tolerancia y apreciación de la diversidad.

También, el flamenco tiene una profunda conexión con la expresión emocional, lo que lo convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Al interpretar una pieza flamenca, los estudiantes aprenden a identificar y canalizar sus emociones, desarrollando habilidades como la empatía, la autoconciencia y el control emocional. Estas competencias emocionales son fundamentales para el desarrollo personal y social del alumnado. Además, la enseñanza del flamenco en grupo fomenta el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación interpersonal, ya que el canto, el toque y el baile requieren una estrecha colaboración entre los participantes. Y, por su naturaleza multidisciplinar, permite a los docentes trabajar contenidos transversales de diferentes áreas del conocimiento. A través de su enseñanza, se pueden integrar temas como la historia, la

geografía, la música y la literatura, ofreciendo una experiencia educativa más rica y completa. Además, a través de su formación, los estudiantes aprenden el valor del esfuerzo continuo y la práctica constante, entendiendo que el progreso requiere tiempo, paciencia y perseverancia. La repetición de movimientos, la práctica de ritmos y la mejora de la técnica son actividades que fomentan un aprendizaje relevante, donde los estudiantes reconocen la importancia de la autodisciplina y el compromiso personal para lograr sus objetivos. Esta actitud no solo es valiosa en el ámbito artístico, sino que se transfiere a otras áreas del aprendizaje, beneficiando su rendimiento y crecimiento académico. Y, puede ser un medio idóneo para abordar cuestiones transversales como la diversidad cultural, la igualdad y la inclusión, temas fundamentales en una sociedad cada vez más globalizada.

Por último, el flamenco ofrece una experiencia multisensorial que apoya diferentes estilos de aprendizaje, haciendo que el proceso educativo sea más inclusivo y efectivo. Estas ventajas demuestran el gran valor que el flamenco puede aportar en las aulas, convirtiéndose en un recurso educativo indispensable para la formación integral del alumnado.

Para concluir, se debe hacer hincapié en una novedad reciente. Nos referimos a la Ley de Flamenco que ha sido aprobada por el parlamento de Andalucía. Una norma que tiene como objeto garantizar la salvaguarda para la protección, conservación, difusión e investigación, así como la promoción para el conocimiento del flamenco para su uso como bien social.

#### **4. EL FLAMENCO EN LAS ESCUELAS Y FORMACIÓN DOCENTE**

La Ley 4/2023 Andaluza de Flamenco (BOE-A-2023-10786) representa un hito importante en la incorporación del flamenco como contenido educativo en los centros de Educación Primaria de Andalucía. Al establecer un marco normativo sólido, la ley busca promover no solo el reconocimiento del flamenco como una forma de arte, sino también como un componente integral del patrimonio cultural andaluz. Esta ley tiene un impacto profundo en la enseñanza del flamenco en Primaria, abordando una serie de desafíos históricos y brindando oportunidades para su desarrollo educativo.

##### *1. Reconocimiento del flamenco en el currículo.*

La ley otorga al flamenco un lugar destacado dentro del currículo escolar, superando la visión tradicional que lo relegaba a una enseñanza anecdótica o esporádica. El flamenco pasa a ser tratado como una disciplina esencial, vinculada al desarrollo artístico, cultural y social del alumnado. Al incluirlo de manera formal, se asegura que los estudiantes de Educación Primaria no solo aprendan sobre su música y baile, sino que también entiendan su relevancia histórica y cultural dentro de Andalucía. Este enfoque curricular garantiza que el flamenco esté presente en las distintas etapas del sistema educativo, promoviendo su enseñanza de manera sistemática y adaptada a los objetivos educativos establecidos.

## *2. Formación del profesorado.*

Uno de los principales obstáculos para la enseñanza del flamenco ha sido la falta de preparación específica del profesorado. La Ley 4/2023 establece programas de formación continua para los docentes, centrados en la adquisición de competencias en flamenco. Este aspecto es esencial, ya que muchos profesores de Educación Primaria carecen de conocimientos profundos sobre el flamenco, lo que ha limitado su enseñanza en las aulas. Con la implementación de estos programas, se espera que los docentes adquieran una comprensión sólida del flamenco, lo que les permitirá enseñar este arte de manera efectiva y con confianza. Esta mejora en la formación docente garantiza una enseñanza de mayor calidad, contribuyendo a la transmisión del flamenco como patrimonio cultural a las futuras generaciones.

## *3. Recursos didácticos y actividades complementarias.*

La ley también fomenta el desarrollo y la difusión de recursos didácticos especializados, que faciliten la labor de los docentes a la hora de integrar el flamenco en las aulas. Estos materiales no solo ayudarán a los profesores a estructurar sus clases de manera más efectiva, sino que también ofrecerán a los estudiantes una experiencia educativa más enriquecedora. Además, la ley promueve la organización de actividades extracurriculares relacionadas con el flamenco, como conciertos, talleres y exposiciones, que permiten a los estudiantes interactuar con el flamenco de una manera más vivencial, fomentando así su interés y apreciación por este arte.

## *4. Identidad cultural y educación patrimonial.*

La ley reconoce el flamenco no solo como una forma de arte, sino como un símbolo clave de la identidad cultural andaluza. En las aulas de Educación Primaria, este enfoque ayuda a los estudiantes a conectar con sus raíces culturales, promoviendo una mayor conciencia sobre la importancia de preservar el patrimonio inmaterial. Además, el flamenco se presenta como una herramienta para abordar temas transversales como la interculturalidad, el respeto por la diversidad y los valores sociales. La educación patrimonial que promueve la Ley 4/2023 permite a los estudiantes comprender cómo el flamenco ha influido en la historia y cultura de Andalucía, y cómo sigue siendo un símbolo vivo de su identidad colectiva.

## *5. Sensibilización y compromiso del alumnado.*

Uno de los impactos más importantes de la ley es su capacidad para sensibilizar a los estudiantes hacia la importancia del flamenco. Al introducir su enseñanza de manera sistemática desde edades tempranas, la ley contribuye a que los estudiantes desarrollen una apreciación más profunda de este arte. Este compromiso temprano es crucial para la preservación del flamenco, ya que fomenta la responsabilidad cultural y la valoración del patrimonio. Al reconocer el flamenco como parte esencial del currículo, la ley sienta las bases

para que las futuras generaciones comprendan y valoren el papel del flamenco en la construcción de su identidad cultural.

La enseñanza del flamenco recibe una atención especial por parte de la Ley Andaluza del Flamenco que pretende abarcar las diferentes etapas de la educación no universitaria mediante la inclusión de contenidos curriculares y actividades relacionadas con el flamenco. En el ámbito universitario y del espacio europeo de educación superior, se fomenta, la creación de cátedras de flamenco en las distintas universidades andaluzas y un plan anual de formación para el profesorado en la materia.

En resumen, la Ley 4/2023 Andaluza de Flamenco tiene un impacto transformador en la enseñanza del flamenco en la Educación Primaria, promoviendo su inclusión como parte integral del currículo escolar. Además de mejorar la formación docente y proporcionar recursos educativos, la ley fomenta la sensibilización del alumnado hacia el flamenco como parte de su identidad cultural. Al asegurar su enseñanza, la ley garantiza que el flamenco continúe siendo un elemento vivo del patrimonio andaluz, transmitido de manera efectiva a las nuevas generaciones dentro del sistema educativo.

Por otra parte, actualmente, hay dos instituciones de la Consejería de la Junta de Andalucía que trabajan en la conservación, recuperación y promoción del flamenco y son: el Centro Andaluz de Documentación del Flamenco y el Instituto Andaluz del Flamenco.

A pesar de que los diseños curriculares plantean la inclusión del flamenco en la educación formal, la realidad es distinta, ya que en las aulas en las que se trabajan el flamenco dependen de la voluntad de los docentes, pues son pocos los que poseen el grado de conciencia necesario para ser enseñado (López Castro, 2004). Según este autor: “La cultura andaluza no se puede entender sin su presencia. Además, es un recurso didáctico importantísimo para poder trabajar algunos contenidos transversales como educación ambiental, racismo y xenofobia, etc.” (López Castro, 2004,).

Muñoz (2000) señaló al flamenco, relacionándolo con la educación, como una seña de identidad de nuestra cultura andaluza. Dentro de la música andaluza, el flamenco es protagonista sin duda. Por eso, podemos observar cómo el flamenco en Educación Primaria es fundamental para conseguir un acercamiento, un análisis y un conocimiento del Patrimonio Cultural Andaluz, puesto que no se trata de un tema optativo, ya que forma un conjunto muy amplio de contenidos que son parte del currículum de diferentes materias que se tienen que trabajar con el alumnado.

Es cierto que algunos docentes aficionados al flamenco confirman haber encontrado dificultades en el sistema educativo andaluz para que el flamenco y la educación dejen de ser excluyentes y sean complementarios para poder acercar el flamenco a la educación como centro de interés y como fuente de conocimiento para el alumnado. Su implantación debe vencer inconvenientes como el conocido de “el flamenco es solo fiesta” y debe verse como un gran recurso educativo para aumentar el conocimiento y el aprendizaje del alumnado. El aprendizaje del flamenco implica la vertiente teórica, el estudio de los maestros de este arte, el estudio de la música, los ritmos, los compases y la parte práctica, el baile. En los primeros

años el alumnado está desarrollando psicomotricidades finas y gruesas y la práctica del baile ayuda al correcto desarrollo psicomotor. No obstante, lo cierto es que a lo largo de nuestros años escolares apenas se trabaja el contenido del flamenco. En la formación universitaria de docentes, tampoco se ofertan asignaturas específicas dedicadas al flamenco ni cursos para ampliar la formación. Esta es una de las razones por la que la mayoría de los profesores parecen no trabajar el flamenco en las aulas actualmente.

Por último, y especialmente en Andalucía, el flamenco forma parte del Patrimonio. Todo el alumnado andaluz debería de trabajar y estudiar acerca del flamenco para conocer sus raíces y su pasado. Por ello se debe considerar de vital importancia llevar el flamenco a las aulas para que el alumnado se familiarice con él desde edades tempranas y lo vean como una experiencia interesante y enriquecedora que desarrolle actitudes positivas hacia esta expresión social y artística. La UNESCO incluyó al flamenco en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad el 16 de noviembre de 2010. Es por esta razón que en los centros educativos de Andalucía se recomienda que el día 16 de noviembre se celebre el reconocimiento del flamenco como patrimonio inmaterial de la Humanidad. Pero es evidente que este gesto puntual no es suficiente, quedando relegado el aprendizaje a clases extraescolares.

## **5. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO MEDIO PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DEL FLAMENCO.**

El patrimonio cultural, según Alfóns Martinell (2014), es un elemento fundamental de la vida cultural de los pueblos y sociedades. Es todo aquello que permite relacionar la actualidad con el pasado, tener activa la memoria, saber de dónde venimos, y saber quién o qué fueron nuestros antecedentes. Cubre una función de construcción de identidad y cubre a su vez una función educativa, ya que permite a los ciudadanos conocer su historia, sus antecedentes, de dónde vienen ciertas prácticas culturales... También es reconocido como un espacio público, porque gran parte del patrimonio cultural inmueble está en la ciudad, pasamos por delante, forma parte del paisaje cultura, y por tanto forma parte de nuestros espacios de vida donde hemos crecido y nos hemos formado. Estas manifestaciones forman parte de la vida de las personas al igual que el patrimonio inmaterial.

El patrimonio es visto como nuestra tarjeta de presentación, indica quiénes somos, de dónde venimos a los visitantes, extranjeros... Es una herramienta de la vida cultural de los ciudadanos. Por ello no habría ciudadanía cultural sin patrimonio. Hoy en día, debe ser visto no como algo únicamente cultural sino como algo a lo que le damos valor, no debe ser visto únicamente como recurso sino como un objeto de ayuda como docentes en nuestras programaciones didácticas, y en nuestra aula.

Por otra parte, Olaia Fontal (2020) hace ver la necesidad de humanizar el concepto de patrimonio ya que sin personas no hay patrimonio, ya que las personas transmiten, seleccionan, educan y crean. Considera a su vez que existen diferentes tipos de patrimonio material e inmaterial, tangible e intangible o asumir que todo bien patrimonial está

conformado, al menos, por estas dos dimensiones, cualquiera que sea su tipología. Pero la declaración de la UNESCO de 2003 ofrece una nueva categoría que otorga protagonismo a lo inmaterial y supera la visión "objetual" del patrimonio. Para que exista patrimonio ha de existir un objeto, una persona y un lazo o vínculo entre ese objeto y la persona. Si nos centramos en el enfoque educativo, a medida que las concepciones del patrimonio han evolucionado, han surgido diversos enfoques para su enseñanza y aprendizaje. Estos enfoques reflejan diferentes perspectivas sobre el patrimonio. Se propone, explorar las distintas concepciones subyacentes a cada enfoque o modelo, brindando ejemplos concretos que las materializan, sin dejar ninguna de lado. Entendemos que no son mutuamente excluyentes, ya que se debe trabajar desde diferentes enfoques. Estos se traducirán en objetivos de enseñanza-aprendizaje. Si nos centramos en la materialidad de los bienes patrimoniales, lo relevante es la información, ofrecer datos conceptuales que permitan identificar y diferenciar ese bien de otros similares o distintos.

Si lo concebimos como un enfoque comunicativo, el bien patrimonial es un texto en el que "leer" información visual, histórica, social..., para saber qué nos dice, qué se puede comprender de él, su significado o lenguaje. Adquiere importancia a su vez la capacidad del espectador para interpretar los bienes patrimoniales, dando por hecho que pueden coexistir distintas líneas de significado de la obra. Por ello se asume la necesidad de cambio de mirada (el patrimonio es variable) y se incorpora la dimensión del presente para interpretar los bienes de épocas anteriores.

También el patrimonio concibe otras visiones como enfoque simbólico que comprende las imbricaciones espirituales, como extensión del sujeto al enfoque identitario en el que el sujeto se comprende como miembro de algún colectivo y como vínculo de enfoque comunitario en el que el patrimonio tiene sentido en la medida en que diferentes comunidades se van apropiando simbólicamente de él y quieren conservarlo y disfrutarlo.

En este trabajo cobra especial importancia la visión de patrimonio desde el punto de vista educativo. Por ello debemos ofrecer al alumnado una educación patrimonial de calidad. El primer paso para la custodia de este patrimonio es el conocimiento. Aquello que no se conoce, no puede cuidarse y esta labor de enseñanza es la que lleva a cabo la Educación Patrimonial. La potencialidad educativa que tiene el patrimonio es enorme, no solo para «estudiarlo por sí mismo», sino como pretexto y origen de una reflexión más profunda. Como afirmó Nora (1984) el patrimonio es el anclaje de la memoria y, por lo tanto, está íntimamente relacionado con la construcción de las identidades y con la toma de decisiones. Es un recurso más para aprender la conciencia histórica y desarrollar habilidades de pensamiento social y crítico en la escuela. Por todo ello, el alumnado debe concebir el patrimonio como un recurso educativo para aprender a reflexionar sobre la construcción de las identidades, aprender a tomar decisiones como agentes activos, y a imaginar un mundo futuro basado en valores de justicia social.

La actual y recién aprobada Ley de Flamenco Andaluza incluye un fragmento acerca de la visión del flamenco como forma de expresión singular y relevante de la cultura del pueblo

andaluz, y queda inscrito en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz como Bien de Interés Cultural (BIC), con la tipología de Actividad de Interés Etnológico.

## 6. CONCLUSIONES

El flamenco ofrece una experiencia de aprendizaje multisensorial, involucrando la vista, el oído y el movimiento corporal. Al combinar la música, la danza y el cante, los estudiantes participan activamente a través de varios sentidos, lo que favorece la retención de la información y mejora el proceso de aprendizaje. Este tipo de enseñanza es particularmente útil para los estudiantes con estilos de aprendizaje visuales y kinestésicos, ya que pueden absorber mejor los conceptos a través de la observación y el movimiento. Además, el flamenco permite a los estudiantes involucrar su sentido musical y corporal, lo que enriquece su experiencia educativa y refuerza la conexión entre el cuerpo, la mente y el entorno. Asimismo, es un arte que exige perseverancia, ya que la maestría técnica en el cante toque o baile no se alcanza de forma inmediata. A través de la enseñanza del flamenco, los estudiantes aprenden la importancia de la resiliencia frente a los desafíos, desarrollando una actitud de superación continua. Al enfrentarse a dificultades en la práctica de movimientos complejos o en la comprensión de los ritmos, los estudiantes experimentan la frustración, pero también el éxito tras el esfuerzo, lo que fomenta la resistencia y la capacidad de seguir adelante ante los obstáculos. Esta habilidad no solo es útil en el aprendizaje artístico, sino también en el desarrollo personal y académico general.

El actual capítulo, puede ser de interés para todos aquellos docentes que les guste el flamenco y quieran abordar más la temática en el aula y conocer sobre la formación inicial docente. Es un tema que sigue sin trabajarse demasiado y que, debido a la presencia que tiene en la Orden y en los currículos de Educación Primaria, se estima que no se le ha descubierto el enorme valor que tiene y por ello no se despierta el interés por parte de los docentes y del centro a la hora de aprender sobre él y trabajarlo.

Es necesario entender como el flamenco debe tener una presencia cada vez más destacada y ser reflejado en el currículo y en el sistema educativo andaluz. Una inclusión real y prolongada del flamenco en el currículo y en el sistema educativo permitiría que los estudiantes adquirieran un mayor conocimiento y una comprensión más profunda de esta rica tradición cultural, fomentando así su aprecio, respeto y preservación de este patrimonio inmaterial. Por ello se debería seguir trabajando en la creación y aprobación de leyes que aumenten la presencia del flamenco en las aulas. La actual y nueva Ley Andaluza de Flamenco nos ofrece de esta manera, una oportunidad para hacer posible esa necesidad cultural y educativa dentro de una sociedad democrática que respeta y reconoce la diversidad cultural como un tesoro para las actuales y venideras generaciones.

Desde una perspectiva científica, es posible argumentar que las competencias adquiridas a través del flamenco no solo enriquecen el desarrollo artístico, sino que también fomentan habilidades cognitivas, sociales y emocionales esenciales para la formación de individuos completos y conscientes de su patrimonio cultural. De igual manera, el flamenco mejora las

habilidades de análisis y resolución de problemas, ya que los estudiantes deben descomponer los elementos musicales y coreográficos, y sintetizarlos en una interpretación coherente. El estudio del flamenco también fomenta la concentración, la memoria auditiva y la sensibilidad rítmica, contribuyendo al desarrollo de capacidades cognitivas fundamentales que son transferibles a otras áreas del conocimiento.

Asimismo, el flamenco permite trabajar temas transversales como la educación en valores, el respeto por la diversidad y la inclusión social. Al estudiar las raíces multiculturales del flamenco, los estudiantes aprenden sobre la importancia del respeto mutuo y la cooperación entre diferentes culturas, lo que refuerza el sentido de justicia social y la empatía en el aula. De este modo, el flamenco se configura como una herramienta poderosa para educar en ciudadanía y promover el respeto por la diversidad cultural, contribuyendo a la formación de individuos más tolerantes y conscientes de la riqueza de su patrimonio.

El flamenco no solo enriquece el desarrollo artístico y cultural del alumnado, sino que también actúa como un potente vehículo para el crecimiento emocional, social y cognitivo. A través del flamenco, los estudiantes mejoran su inteligencia emocional, fomentan la inclusión y la cohesión social, desarrollan habilidades lingüísticas, y aprenden a ser más resilientes y perseverantes ante los desafíos. Además, el flamenco permite a los estudiantes involucrar su sentido musical y corporal, lo que enriquece su experiencia educativa y refuerza la conexión entre el cuerpo, la mente y el entorno.

También, cabe mencionar otro aspecto de gran relevancia desde el punto de vista artístico es el papel fundamental del flamenco en la preservación del patrimonio cultural. Como una de las manifestaciones culturales más emblemáticas de Andalucía, el flamenco ha sido reconocido por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Este reconocimiento subraya la importancia de su transmisión intergeneracional, y la educación formal desempeña un rol clave en asegurar que este legado cultural perdure a lo largo del tiempo.

La inclusión del flamenco en los currículos educativos no solo permite que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo sobre este arte, sino que también los conecta con sus raíces históricas y culturales, promoviendo un sentido más fuerte de identidad y pertenencia. En un mundo cada vez más globalizado, donde las influencias culturales tienden a homogenizarse, es crucial que los jóvenes comprendan el valor de sus propias tradiciones y las aprecien como parte integral de su identidad individual y colectiva. Este enfoque educativo no se limita al aprendizaje técnico de los estilos y ritmos flamencos, sino que también implica una reflexión crítica sobre la importancia de conservar y proteger aquello que forma parte del patrimonio inmaterial, tanto a nivel local como global.

A través del flamenco, los estudiantes se familiarizan con un patrimonio que trasciende lo meramente artístico, adentrándose en las dinámicas sociales e históricas que han dado forma a esta manifestación cultural. Al estudiar el flamenco, no solo aprenden sobre la música, el cante o el baile, sino que también entienden su origen multicultural y su evolución a lo largo del tiempo, lo que refuerza su capacidad para apreciar la diversidad cultural y el

valor de las distintas influencias que han configurado esta expresión artística. En este proceso, se fomenta en los estudiantes una mayor conciencia patrimonial, haciéndolos más sensibles a la necesidad de proteger y promover las tradiciones culturales como elementos vivos y dinámicos que enriquecen la sociedad.

La educación en patrimonio, a través del flamenco, cumple una función crucial en la construcción de la identidad cultural del alumnado. Este proceso va más allá del aprendizaje académico y se convierte en una experiencia que fomenta el orgullo por la herencia cultural, creando un compromiso activo con su conservación y difusión. Los estudiantes no solo son receptores pasivos de este patrimonio, sino que se convierten en agentes de su transmisión, capaces de participar en su preservación y renovación a lo largo del tiempo. Este enfoque fortalece la idea de que el patrimonio cultural no es un conjunto estático de prácticas o conocimientos del pasado, sino una herencia viva que debe ser reinterpretada y revitalizada por cada nueva generación. En resumen, la integración del flamenco en el ámbito educativo no solo garantiza la pervivencia de una de las tradiciones más ricas y complejas de Andalucía, sino que también promueve una comprensión profunda del patrimonio inmaterial como un recurso esencial para la cohesión social, la identidad cultural y la diversidad. Al incorporar el flamenco en la educación formal, se otorga a los estudiantes las herramientas necesarias para valorar y proteger este legado, convirtiéndolos en custodios y embajadores de una herencia cultural que sigue evolucionando y contribuyendo al enriquecimiento de la sociedad global.

Por otra parte, estimamos que se debe de proponer la implantación de una asignatura que trate el flamenco en la etapa universitaria. De esta manera los docentes podrían obtener mayor preparación y cualificación, transfiriendo sus conocimientos en sus clases con sus alumnos y tratándolo durante todo el curso escolar y no únicamente el día del flamenco. Esta asignatura podría ser optativa para todos los docentes que la quisieran realizar y obligatoria para el profesorado que realice la mención musical en el grado de la universidad.

Con estas novedades, es probable que se lograra una mayor consolidación del tratamiento del flamenco en las aulas, de manera que se dotara al alumnado de un aprendizaje significativo y se fomentara en él los aspectos positivos que trae consigo la creación de vínculos reales entre un bien de interés cultural y las personas que configuran las comunidades que reconocen el valor formativo del patrimonio inmaterial.

Por último, el flamenco ofrece una amplia gama de ventajas tanto desde una perspectiva educativa como artística. Desde el punto de vista educativo, fomenta un aprendizaje integral que involucra el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionales y sociales. Estas competencias no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno con una mentalidad abierta y creativa. En este sentido, integrar el flamenco en la educación no solo beneficia a los estudiantes a nivel individual, sino que también contribuye a la sociedad en su conjunto, asegurando que esta rica tradición cultural continúe viva en las generaciones futuras. Por lo tanto, la promoción del flamenco en las aulas es una apuesta por una educación más rica,

diversa y conectada con la diversidad cultural para el desarrollo sostenible de una sociedad global. Y, al mismo tiempo, desde una perspectiva artística, el flamenco actúa como un valioso recurso para fomentar la creatividad y la expresión personal, al tiempo que estimula el sentido de identidad cultural y el compromiso con la preservación del patrimonio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontal-Merillas, O. (2020). El patrimonio de objeto a vínculo. En Olaia Fontal et al. (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, (pp. 9-24). Comunidad de Madrid. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version\\_web\\_como\\_educar\\_en\\_el\\_patrimonio\\_capitulo\\_1\\_el\\_patrimonio.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_1_el_patrimonio.pdf)
- Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA) (2023). Art. 4. 21 de abril de 2023 (Andalucía).
- López-Castro, M. (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Lucena, J. (2020). *Cuaderno de teoría del flamenco: nivel básico*. Escuela de Flamenco de Andalucía.
- Martinell, A. (2014). Curso superior de Métodos y técnicas para la documentación e información del patrimonio cultural (2014). *Entrevista a Alfons Martinell. Métodos para la documentación. El concepto de Patrimonio. IAPH*. <https://www.youtube.com/watch?v=3zgui5ANkmM>
- Muñoz-Muñoz, J. R. (2000). Flamenco en el aula. *Encarte del número 19 de Andalucía Educativa* (pp.2-6). <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/14376893/18601663/Adnaluc%C3%ADa+Educativa.+Encarte+2000/984f0ba5-f449-4508-a96a-47cb9140ba56>
- Nora, P. (1984) *Les lieux de mémoire*. La République, Vol I, Gallimard <https://journals.openedition.org/cm/820?lang=en>
- Peces, C. (2019). *El flamenco: historia, elementos y protagonistas*. (pp.3-5) <https://crisgaditana.files.wordpress.com/2019/11/el-flamenco-historia-elementos-y-protagonistas-2.pdf>
- Vargas, P. (2009). La gestión del arte flamenco o el flamenco como industria. *Música Oral Del Sur*, 8, 133–148. <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/ojs/index.php/mos/article/view/131>



# NUEVOS ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN PARA EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO: MARCO TEÓRICO Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

**José Gómez Galán**

*Universidad Complutense de Madrid*

**Pilar Munuera Gómez**

*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más interconectado, fomentar el entendimiento y el respeto entre religiones se convierte en una necesidad. El diálogo interreligioso, definido como la interacción cooperativa y constructiva entre personas de distintas tradiciones religiosas, desempeña un papel crucial en el fomento del entendimiento mutuo, el respeto y la coexistencia pacífica (Cornille, 2008). La educación surge como una poderosa herramienta para cultivar este diálogo, un proceso de comunicación e intercambio encaminado a promover la convivencia y la colaboración entre diversas tradiciones religiosas (Sterkens, 2001). Sembraría los conocimientos, las aptitudes y las actitudes necesarias para obtener resultados eficaces, contribuyendo a la construcción de una sociedad más tolerante y pacífica.

La religión ha sido una fuerza definitoria a lo largo de la historia de la humanidad, moldeando culturas, inspirando códigos éticos e influyendo tanto en la cohesión social como en los conflictos. A medida que la sociedad se ha vuelto más globalizada, con la inmediatez que suponen los medios de transporte, la existencia de amplios movimientos migratorios y el intercambio instantáneo de información en las redes digitales, que hacen que nuestro espacio compartido resulte cada vez más estrecho, la necesidad de comprensión y respeto entre las diversas tradiciones religiosas resulta imprescindible (Gómez Galán, 2017). La alfabetización religiosa ya no es simplemente una cuestión de curiosidad intelectual; se trata de una de las bases para la creación de una ciudadanía responsable. El diálogo interreligioso, de este modo, se situaría a la vanguardia de los esfuerzos para abordar esta necesidad crítica.

La historia nos ha demostrado el potencial destructivo que puede derivar de la incomprensión religiosa entre comunidades y culturas, pero también nos ha enseñado como profundos momentos de colaboración interreligiosa han ofrecido, por el contrario, un contrapunto esperanzador. El estudio de la religión comparada, base en la que se debe apoyar esta formación, proporciona conocimientos esenciales sobre los distintos sistemas de

creencias, sus prácticas y su evolución histórica (Gómez Galán, & Sirignano, 2015; Fernandes, & Tharakan, 2022). El pensamiento crítico y los enfoques hermenéuticos pueden ayudar a los estudiantes a analizar sus propios marcos religiosos junto con los de los demás, interpretando los textos y las prácticas religiosas dentro de sus matizados contextos sociales e históricos (Lambkin, 2014).

Mediante el uso de técnicas de aprendizaje activo, experiencial y reflexivo, podrían tenderse puentes desde la transmisión de información y la formación al cultivo de una comprensión profunda a través del encuentro directo con distintas religiones, la participación en proyectos de servicio y una autorreflexión crítica sobre los prejuicios. Son muchos, sin embargo, los retos para poner en práctica de la educación para el diálogo interreligioso (Gómez Galán, 1996; Freixa-Niella et al., 2021). La intolerancia, las dinámicas de poder existentes, la intensificación de la politización de la religión, relacionada muchas veces con el fanatismo, y el desafío que supone hacer frente a todo ello desde la educación, son obstáculos que exigen una planificación cuidadosa y compleja. Y especialmente delicado resulta la existencia de muy distintos marcos éticos y morales, derivados de creencias religiosas, que hacen difícil establecer consensos. Analizarlo sistemáticamente, desde las raíces mismas del problema, resulta crucial para diseñar enfoques educativos que maximicen los beneficios del compromiso interreligioso al tiempo que mitigan los posibles escollos.

Superadas estas grandes barreras sería posible volver la mirada al profundo impacto que la educación para el diálogo interreligioso puede tener en los individuos y en la sociedad en su conjunto. Al promover la tolerancia, el respeto y la alfabetización religiosa, disipa estereotipos y prejuicios que pueden resultar perniciosos (Dinham, & Francis, 2015; Hannam et al., 2020). El desarrollo de la competencia intercultural sienta las bases para desenvolverse de forma adecuada en entornos multiculturales (Sandage et al. 2015; Gallardo, Ortíz, & Alemany, 2023), tanto personal como profesionalmente. Tiene el potencial de servir como una poderosa herramienta para la resolución de conflictos, fomentando las habilidades de comunicación y la empatía necesarias para ayudar a reducir las tensiones originadas por las diferencias religiosas. Por otra parte, fomenta una perspectiva de interconexión global, alimentando enfoques de colaboración para resolver los acuciantes problemas humanitarios y medioambientales (Gómez Galán, 2021). Tendría, por lo tanto, un poder transformador para dar forma a una sociedad en la que las diferencias religiosas sean una fuente de rica diversidad y no de división (Ratzinger, 2010). Aunque es imperativo reconocer los retos reales a los que nos enfrentamos, también lo es que existen beneficios potenciales como inversión en el futuro. Un futuro en el que el respeto, la comprensión y la cooperación supone la promesa de un mundo más armonioso y pacífico.

## **2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

El presente trabajo es, ante todo, una propuesta de innovación que pretende destacar el potencial transformador del diálogo interreligioso en contextos educativos de diversos niveles, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal y la informal. Quiere

constituir un marco teórico innovador, apoyado en la revisión crítica de trabajos académicos y en el análisis de estrategias pedagógicas prácticas, que permitan una conciencia pedagógica de los posibles retos de aplicación. Los objetivos centrales de esta propuesta son: (1) *fomentar la alfabetización y la comprensión religiosas*, buscando superar estereotipos con el fin de promover un conocimiento de las diversas tradiciones religiosas, sentando las bases para un compromiso respetuoso; (2) *desarrollar la competencia intercultural*, fomentando las aptitudes, actitudes y el pensamiento crítico necesarios para una comunicación y colaboración eficaces frente a fronteras religiosas y culturales; (3) *promover la tolerancia, el respeto y la inclusión*, cultivando una mentalidad de apertura, empatía y compromiso con la construcción de una sociedad en la que se valore el pluralismo religioso en lugar de temerlo; y (4) *formar a los estudiantes en las características de una ciudadanía responsable*, preparándolos para prosperar en un mundo diverso y permitiéndoles aportar soluciones a los problemas y retos que trascienden las divisiones religiosas.

En una sociedad tan interconectada, son frecuentes hoy las tensiones religiosas, los malentendidos y la violencia, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de respuestas innovadoras en el ámbito de la educación. Los enfoques tradicionales que evitan los debates religiosos o compartimentan el estudio de la religión no dotan a los estudiantes de las herramientas que necesitan. La educación para el diálogo interreligioso debe formar parte de una solución proactiva y transformadora, fomentando los conocimientos y la mentalidad necesarios para la coexistencia pacífica y la colaboración productiva.

Los elementos clave de esta propuesta se apoyarían en los siguientes pilares: (A) *integración curricular*, incorporando elementos del diálogo interreligioso en todas las disciplinas (historia, estudios sociales, literatura, conocimiento del medio, etc.) para un aprendizaje multidimensional; (B) *aprendizaje experiencial*, mediante la organización de visitas a diversos lugares de culto, facilitación de proyectos de servicio interreligiosos y fomento de la interacción directa con representantes de distintas comunidades religiosas; (C) *aprendizaje reflexivo*, creando oportunidades para que los estudiantes exploren sus propias identidades religiosas y las de los demás mediante diálogos mediados en un contexto de análisis crítico y constructivo; (D) *formación y apoyo al profesorado*, proporcionando un amplio desarrollo profesional a los educadores, dotándoles de los conocimientos, las habilidades y la confianza necesarios para facilitar debates interreligiosos y abordar temas delicados con cuidado y eficacia; y (E) *aplicación en entornos formales y no formales e informales*, implantando programas en escuelas, universidades, centros comunitarios, espacios culturales, y por medio de plataformas digitales para llegar a un variado público.

Para todo lo anterior es necesario tener en cuenta los retos que deben superarse y que necesitan ser abordados de forma proactiva. Caben destacar los estereotipos frecuentes hoy en relación con las religiones, frente a los que se deben destacar los puntos en común y utilizar el pensamiento crítico para contrarrestar las generalizaciones simplistas. De igual forma hablaríamos de los desequilibrios de poder, cuya superación implica la creación de espacios de diálogo seguros e integradores, teniendo en cuenta las voces marginadas y

utilizando, en todo momento, técnicas de resolución de conflictos y mediación. Especialmente importante es tener presente una creciente politización de la religión, que puede ser contrarrestada distinguiendo realmente entre la identidad religiosa y su posible manipulación con fines políticos, lo que implica centrarse en los valores compartidos y llevar a cabo, paralelamente, una alfabetización mediática crítica.

En este contexto, las estrategias de evaluación resultan cruciales. Deben valorarse los cambios en los conocimientos de los alumnos sobre las distintas religiones, sus actitudes hacia la diversidad religiosa, sus habilidades de comunicación intercultural y su participación en iniciativas de colaboración. Una combinación de herramientas de evaluación cuantitativas y cualitativas, como encuestas, grupos de discusión y análisis del trabajo de los alumnos, permitirán comprender desde múltiples perspectivas el impacto de este enfoque innovador.

Si finalmente se consiguiera una adecuada integración de la educación para el diálogo interreligioso dispondríamos de un valioso potencial transformador con el que cambiar el paradigma de cómo enfocamos la educación sobre la religión y su papel en una sociedad diversa. Al cultivar una generación preparada para el diálogo entre las religiones, invertiríamos en un futuro en el que las diferencias religiosas se reconocen como fuente de riqueza; las personas poseerían las herramientas necesarias para resolver pacíficamente los conflictos y cómo tender puentes de consenso; las comunidades se mostrarían cohesionadas, integradoras y resistentes ante posibles tensiones; y, entre otros beneficios, se reforzaría la colaboración mundial para el progreso humanitario y medioambiental. Los retos son importantes, pero el potencial de transformación positiva es incalculable. No estamos hablando, simplemente, de un enfoque más, aunque llamativo y novedoso, en el contexto de la pedagogía social. Se trata de una inversión fundamental para una auténtica educación con la que crear el tipo de mundo que todos queremos para las generaciones venideras.

### **3. BASES TEÓRICAS**

#### **3.1. Perspectiva histórica y filosófica**

En la sociedad occidental en la que nos encontramos han existido acontecimientos e iniciativas que han buscado configurar el desarrollo de un diálogo interreligioso. El *Parlamento Mundial de las Religiones*, celebrado por primera vez en Chicago en 1893, reunió a representantes de diversas tradiciones religiosas orientales y occidentales para debatir preocupaciones comunes y promover el entendimiento global (Seager, 1993). Aunque tuvo sus limitaciones, representó un importante primer intento de diálogo respetuoso entre religiones en un escenario internacional. En el ámbito del catolicismo, el Concilio Vaticano II (1962-1965) marcó un cambio significativo en el acercamiento de la Iglesia Católica a otras religiones, haciendo hincapié en la importancia del diálogo y la colaboración. Documentos como *Nostra Aetate* fomentaron el respeto por otras confesiones y abrieron la puerta a que los católicos entablen un diálogo interreligioso (Borelli, 2017). Desde ese momento, y a lo largo de las décadas siguientes, se propusieron diferentes iniciativas y encuentros con líderes

judíos, musulmanes y de otras religiones. Un ejemplo de ello fue el primer *Día Mundial de Oración por la Paz* en 1986, en el que líderes de diversas tradiciones religiosas rezaron juntos en Asís por invitación del Papa Juan Pablo II (Allen, 2017), teniendo como recuerdo el encuentro entre San Francisco y el sultán Al-Kamil en 1219. Figuras influyentes como Martin Buber, Thomas Merton, Raimundo Panikkar y Mahatma Gandhi desempeñaron también, a lo largo del siglo XX, un papel fundamental en la popularización de las ideas interreligiosas.

La historia nos enseña que los conflictos religiosos han sido una constante a lo largo de los siglos, desencadenando cruentas guerras cuya violencia devastadora no conoció límites. Sin embargo, aunque sin duda fueron una excepción, hubo también periodos históricos, en espacios geográficos concretos, en los que fue posible la colaboración entre religiones. Un ejemplo de ello es el caso del emperador Akbar el Grande (siglo XVI), que promovió activamente la tolerancia religiosa y fomentó el diálogo entre los representantes del hinduismo, el islam, el zoroastrismo y otras confesiones de su corte (Colagrossi, 2021). La compleja relación entre religión y sociedad ha dado forma a la historia de la humanidad, y aunque los conflictos fruto del fanatismo y la ignorancia han sido los predominantes, y una tragedia recurrente, explorar el rico tapiz de aquellas interacciones religiosas que, a lo largo del tiempo, resultaron positivas pueden servirnos de modelo para el desarrollo del tan necesario diálogo interreligioso en nuestro mundo contemporáneo, que sigue siendo testigo de la violencia motivada por las diferencias religiosas. Precisamente la transformación de la condición humana y su convivencia en comunidad es uno de los objetivos fundamentales de la educación (Gómez Galán, 2018)

Un entrelazamiento positivo entre religiones crea oportunidades sin precedentes para el aprendizaje mutuo y la colaboración, fomentando un mayor aprecio por otros credos al tiempo que se rompen estereotipos perjudiciales (Kung, 2004). Por ello resulta tan determinante el alfabetismo religioso, confundido en muchos sectores de nuestra sociedad por una educación religiosa en una fe concreta. Hablamos, sin embargo, de una formación en el fenómeno religioso, con todo lo que ello supone, con el fin de dotar al estudiante de la capacidad de comprender y analizar las creencias, prácticas, tradiciones y simbolismos religiosos presentes en la sociedad (Prothero, 2008). Implica tener conocimientos sobre diversas religiones, sus enseñanzas, rituales y valores, así como la habilidad de reflexionar sobre la influencia de lo religioso en la cultura y en las relaciones sociales. Promueve, en esencia, la tolerancia, el respeto y la comprensión intercultural (Gross, 2002; Diamond, 2007). Esta formación contribuiría a una aproximación a otras religiones y crea oportunidades de enriquecimiento mutuo. Puede promover un mayor entendimiento y facilitar oportunidades de colaboración en cuestiones humanitarias y de justicia social compartidas (Kung, 2004). Por el contrario, la falta de entendimiento interreligioso, en una sociedad cosmopolita en la que se hoy ser produce un aumento continuo del contacto entre grupos con tensiones históricas tradicionales, pueden crear focos de incomprensión y desembocar en graves conflictos.

El concepto de diálogo interreligioso, y sus posibilidades de aplicación, se nutre de un denso tapiz de perspectivas filosóficas y teológicas. La obra de filósofos como Emmanuel Levinas y Jürgen Habermas incidieron en las dimensiones éticas y dialógicas de las relaciones humanas, proporcionando una base para comprender la dinámica del encuentro interreligioso (Cornille, 2008). Teólogos de diversas tradiciones también han contribuido a los fundamentos teóricos del diálogo interreligioso. Por ejemplo, el concepto de "cristiano anónimo" del teólogo católico Karl Rahner sugiere que la gracia de Dios opera en todas las religiones, mientras que el filósofo budista Masao Abe ha explorado el potencial de transformación mutua a través del diálogo (Lefebure, 1997; Schlegelberger, 2005). Es, sin embargo, con el poder de la educación, con la que se pueden establecer las estructuras básicas, estrategias y procesos destinados a facilitarlos (Gómez Galán, 2001 y 2011; Ponce et al., 2019). Sin una formación previa, que supere reduccionismos e ignorancia, todo intento de diálogo interreligioso estará condenado al fracaso.

### **3.2. Epistemología del objeto: enfoques y teorías pedagógicas**

Una educación eficaz para el diálogo interreligioso requiere enfoques pedagógicos que fomenten el pensamiento crítico, la empatía y la competencia intercultural. Entre los posibles marcos para su desarrollo en el ámbito de las ciencias de la educación consideramos que resultan esenciales los fundamentos de la pedagogía social (Hämäläinen, 2015), que busca transformar la sociedad a través de la educación, promoviendo la conciencia crítica y la acción colectiva. Al fomentar la reflexión, el diálogo y la participación activa, se promueve el cambio social desde sus bases. En general, busca superar con las injusticias y desigualdades presentes en el mundo de hoy.

Su desarrollo se puede producir a través de diferentes teorías del aprendizaje. Una de las más importantes es la del *aprendizaje transformativo*, elaborada por Jack Mezirow, que incide en la relevancia de cuestionar los supuestos, emprender una reflexión crítica y abrirse a nuevas perspectivas (Mezirow, 1997; Taylor, 2020). También resultaría fundamental la del *aprendizaje experiencial*, articulado por David Kolb, que implica un proceso cíclico de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, que permite a los alumnos integrar el conocimiento y la práctica (Kolb, 2015). El modelo que proponemos se apoyará especialmente en este último.

Todas las estrategias didácticas a emplear permitirán desarrollar los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) con el fin de alcanzar los objetivos curriculares perseguidos. Para los contenidos *conceptuales* pueden resultar muy adecuados los generados a partir de la *historia de las religiones* o de la *religión comparada* (Gómez Galán, 2017). Los estudios religiosos comparativos proporcionan una base para comprender las diversas tradiciones. Al examinar las similitudes y diferencias en creencias, prácticas e historias, las personas pueden apreciar mejor la riqueza y complejidad del panorama religioso (Hick, 1982). Va más allá de la sola descripción de los distintos credos; su fuerza reside en la identificación de patrones, puntos de similitud y áreas de divergencia con el fin de *promover la comprensión* (iluminando la lógica interna, los sistemas de significado y los

principios centrales de las diversas tradiciones religiosas), *la identificación de puntos en común* (el examen de las distintas religiones revela temas, principios éticos y aspiraciones espirituales comunes a todas las tradiciones) y a *apreciar los rasgos distintivos* (honra y elucida los elementos singulares de cada religión, es decir, los relatos históricos, las prácticas y las creencias que definen su carácter particular).

Las estructuras teóricas de la religión comparada se basan en la *fenomenología de la religión* de Mircea Eliade, centrada en la identificación de patrones y estructuras recurrentes dentro de la experiencia religiosa con el fin de entender conceptos como lo sagrado y lo profano, los mitos y los rituales como elementos universales de la expresión religiosa (Eliade, 1959); en el *funcionalismo* de Durkheim, que busca determinar las funciones sociales y psicológicas que cumple la religión para los individuos y las comunidades, proporcionando significado, cohesión social y explicaciones a los misterios de la vida (Durkheim, 1915); y en la *hermenéutica*, enraizada en los postulados de la filosofía tradicional, que ofrece el arte de la interpretación y el análisis de las escrituras sagradas, las tradiciones y las experiencias vividas, subrayando la importancia de la comprensión contextual y el reconocimiento de múltiples interpretaciones (Gadamer, 1975; Lindbeck, 1984).

En general, los contenidos *conceptuales* fundamentales en la formación para el diálogo interreligioso pueden proporcionar a los estudiantes herramientas eficaces para reducir los prejuicios, fomentar la empatía y desarrollar su capacidad de pensamiento crítico. La religión comparada fomenta la reflexión crítica sobre las propias creencias, al tiempo que permite apreciar puntos de vista alternativos. De especial interés resulta hoy, en el marco de los actuales sistemas educativos, que no han prestado suficiente atención a esta faceta, trabajar el pensamiento crítico de los alumnos (Splitter, 1991). Estaríamos hablando del proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, analizar, sintetizar y evaluar, de forma activa, la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión o la comunicación (Facione, 1990).

En el diálogo interreligioso, el pensamiento crítico implicaría cuestionar las suposiciones e ideas preconcebidas, prejuicios implícitos y posibles estereotipos sobre su propia tradición religiosa y sobre otras (Vilà, Freixa, & Aneas, 2020). En la actualidad, les dotaría de capacidad para analizar las fuentes, con el fin de evaluar su fiabilidad y validez, en un mundo dominado por las redes sociales y los flujos comunicativos en que la desinformación y las *fake news* son generadas con múltiples intereses. Resulta fundamental que puedan distinguir entre recursos eruditos, escritos polémicos y diversos puntos de vista dentro de una tradición; se trata hoy de una habilidad esencial. Comprender también la importancia que tiene el contexto, sabiendo que las creencias, prácticas y textos religiosos están determinados por contextos históricos, sociales y culturales. Y sobre todo les permitiría adquirir la habilidad de llevar a cabo argumentaciones razonadas, puesto que el diálogo interreligioso exige elaborar argumentos bien fundamentados, expresar puntos de vista con claridad y abordar con respeto interpretaciones y creencias alternativas.

En relación con los contenidos *procedimentales* y *actitudinales*, el enfoque más adecuado sería el de la competencia intercultural. Hablamos de un constructo polifacético que abarca una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas interactuar de forma eficaz y adecuada entre culturas (Neuer, 2003; Dearnorff, & Arasaratnam-Smith, 2017), sobre todo cuando presentan diferentes orígenes culturales y religiosos (Byram, 2008). Dentro del mismo, y en relación con el objeto de estudio, deberán tenerse también en cuenta los postulados del pluralismo religioso, que presenta una postura positiva hacia la multiplicidad de expresiones religiosas como algo enriquecedor y valioso para la existencia humana (Eck, 2001). En un mundo en el que coexisten e interactúan múltiples sistemas de creencias, el desarrollo de la competencia intercultural se convierte en una herramienta notable para navegar por este paisaje religioso de una manera que fomente la comprensión, el respeto y la cooperación.

La adquisición de esta competencia no sólo estaría centrada en conocimientos, que permitirían una comprensión de los principios básicos de diversas tradiciones religiosas, sus historias, prácticas y las formas en que conforman las visiones del mundo, sino sobre todo orientada hacia las habilidades, como capacitar para la escucha activa, la toma de perspectiva y la capacidad de comunicación respetuosa por encima de las diferencias y actitudes, generando una mentalidad abierta, empatía, curiosidad, voluntad de cuestionar las propias suposiciones y un enfoque sin prejuicios hacia el contraste de creencias. Hoy existen diferentes marcos teóricos que sustentan la competencia intercultural y contribuyen a su comprensión. Entre los principales podríamos destacar el *modelo de competencia comunicativa intercultural* (CCI) de Byram (2008), basado en cinco elementos clave (*savoirs*), que incluyen actitudes de apertura y curiosidad, conocimiento de los grupos sociales y de sus prácticas, habilidades de interpretación y relación, habilidades de descubrimiento e interacción y conciencia cultural crítica. También resulta de interés el *modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett* (DMIS, por sus siglas en inglés), que presenta un continuo de sensibilidad intercultural que iría de estas etapas etnocéntricas (negación, defensa, minimización) hasta las etnorrelativas (aceptación, adaptación, integración), en las que los individuos descubren la complejidad y la diferencia (Bennett, 1986 y 2004).

En el contexto de la competencia intercultural, y centrado en el pluralismo, se requieren enfoques pedagógicos específicos donde las estrategias de aprendizaje experiencial y activo resultan especialmente eficaces. Facilitar visitas a lugares de culto de distintas confesiones, organizar diálogos interreligiosos con miembros de la comunidad y participar en proyectos de servicio que tiendan puentes entre las divisiones religiosas ofrecen oportunidades concretas para poner en práctica las destrezas interculturales y profundizar en las diversas perspectivas (Abu-Nimer, 2001). Este enfoque, combinado con ejercicios estructurados de reflexión y pensamiento crítico, puede mejorar significativamente la autoconciencia de los alumnos y fomentar el respeto por puntos de vista diferentes de los propios.

### 3.3. Entornos educativos formales y no formales e informales

La educación para el diálogo interreligioso puede llevarse a cabo en diversos contextos, tanto en un escenario de educación formal como informal. En el primer caso, la integración de elementos de diálogo interreligioso en los programas escolares, desde la enseñanza primaria hasta la superior, resulta crucial. El entorno escolar ofrece un marco estructurado en el que los alumnos pueden desarrollar los conocimientos, las aptitudes y las actitudes esenciales para un compromiso constructivo hacia el diálogo interreligioso. Naturalmente, las estrategias didácticas serán muy distintas en función de la edad del alumnado. En la *educación primaria*, por ejemplo, la atención se puede centrar en cultivar un sentido de respeto por la diferencia y fomentar la empatía (Sterkens, 2001). Cuentos sencillos, canciones y actividades de diversas tradiciones culturales y religiosas permitirían introducir a los niños pequeños en el concepto de que las personas tienen creencias y prácticas diversas. Pueden desarrollarse actividades que fomentan la cooperación, el intercambio y la resolución pacífica de conflictos, que en esencia constituyen los cimientos del entendimiento interreligioso (Kronish, 2008).

En el caso de la *enseñanza secundaria*, la educación interreligiosa se orienta hacia un pensamiento más analítico y crítico. Explorar las creencias básicas, las historias y las prácticas de las distintas religiones del mundo, junto con diálogos estructurados, debates y simulaciones, puede ofrecer oportunidades para debatir de forma respetuosa temas relacionados con la religión. En este contexto pueden resultar muy útiles las técnicas de mediación (Munuera, & Costa, 2020) para facilitar el diálogo. La exposición a la diversidad religiosa a través de textos, documentales y excursiones a diversos lugares de culto promueve una comprensión más profunda de las diferentes perspectivas. Por su parte, en el escenario de la *enseñanza superior*, las universidades constituyen un espacio para el estudio avanzado de las religiones, la teología comparada y la ética interreligiosa. Los seminarios, las conferencias y los proyectos de colaboración entre departamentos de ciencias de la religión y grupos confesionales de la comunidad pueden ofrecer plataformas para la exploración matizada y académica de cuestiones dentro de este ámbito. La participación de diversos oradores invitados, los programas de intercambio internacional y las oportunidades de aprendizaje de servicios interreligiosos pueden consolidar aún más las competencias interculturales de los estudiantes (Nelson, & Luetz, 2021).

El auge de las tecnologías digitales, naturalmente, ha transformado el panorama de la educación formal. El aprendizaje en línea también ofrece ventajas para la educación en el diálogo interreligioso, como pueden ser la accesibilidad y la flexibilidad. Los cursos en línea y los seminarios web rompen las barreras geográficas, permitiendo a personas de diversos orígenes y lugares, sobre todo a medida que las poblaciones se vuelven más móviles y dispersas, participar en el aprendizaje (López Meneses, & Gómez Galán, 2010). La naturaleza asíncrona de estos programas lleva a los estudiantes a formarse sin depender de la rigidez de los horarios propios de la educación presencial. Sin embargo, en el ámbito del diálogo interreligioso la virtualidad puede resultar en ocasiones un serio inconveniente. Un espacio

digital no permite las interacciones interpersonales directas que resultan fundamentales en el aprendizaje experiencial. Además, muchos estudiantes no se encuentran cómodos participando en diálogos en los que el interlocutor no está físicamente frente a ellos, sobre todo si se trata de cuestiones de gran relevancia como la que estamos abordando (Gómez Galán, 2017). Es primordial garantizar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo en el que se respeten y valoren las diversas perspectivas.

Por su parte, en relación con la educación no formal y la informal, más allá de los centros educativos (Vilà, Freixa, & Aneas, 2020), las posibilidades son variadas. Los espacios e instituciones culturales, los museos, los actos interreligiosos y los diálogos comunitarios pueden constituir valiosas plataformas de aprendizaje sobre las distintas religiones fuera de las instituciones educativas formales. Las oportunidades de educación no formal e informal desempeñan un papel importante en el enriquecimiento de los conocimientos, la transformación de las actitudes y el establecimiento de relaciones más allá de las fronteras religiosas (Abu-Nimer, 2001).

En el caso de las instituciones culturales y los museos, existen exposiciones y programas que exploran la historia, el arte y las prácticas de diferentes religiones. Estos espacios pueden servir de catalizadores para el aprendizaje y la reflexión individuales, ofreciendo oportunidades de encuentros interculturales en un entorno no confesional (Williams, 2019; Burroughs, & Sitzer, 2022). Los actos interreligiosos y los diálogos comunitarios ofrecen plataformas para que personas de distintas religiones se reúnan, aprendan unas de otras y debatan cuestiones de interés común. Estas experiencias pueden disipar conceptos erróneos, promover la comprensión y fomentar la colaboración entre comunidades con identidades religiosas diversas (Abu-Nimer, 2001). Por otro lado, también podrían considerarse las posibilidades de los medios de comunicación dentro de este contexto de educación informal. Los documentales, las películas, los trabajos periodísticos e incluso una programación televisiva responsable pueden desempeñar un destacado papel en la formación de la comprensión pública de las diversas tradiciones religiosas. Las producciones que representan historias humanas como resultado de creencias y prácticas de las distintas confesiones, tienen potencial de fomentar una mayor cultura religiosa entre un público amplio.

La educación no formal, es decir, en contextos específicos fuera de los espacios académicos, ofrece ciertas ventajas que pueden estar ausentes en entornos formales. Su naturaleza voluntaria, su atención a los intereses individuales y su énfasis en la interacción real entre personas de diferente credo se traducen a menudo en una mayor motivación y una mayor capacidad de transformación personal. Estos entornos pueden crear amistades que estén por encima de las diferencias religiosas, consolidando el respeto mutuo y la comprensión. Sin embargo, todas estas propuestas, actividades y productos deben ser diseñados con el más absoluto rigor por parte de profesionales, o con asesoramiento de los mismos, sin duda expertos en ciencias de las religiones. Estamos hablando de temáticas sumamente delicadas que implican un cuidado extremo en su preparación y puesta en

práctica. Sólo sería posible su éxito si son elaboradas o guiadas por especialistas con amplia experiencia y formación. Lo ideal, incluso, sería la interacción entre lo formal y lo no formal e informal, complementándose y colaborando en la búsqueda del entendimiento interreligioso. Donde las escuelas, centros educativos y universidades crearan experiencias de aprendizaje sinérgicas para su aplicación en otros entornos. De esta manera podrían potenciarse las ventajas que cada uno de estos escenarios presentan.

## 4. DIMENSIÓN PRÁCTICA

### 4.1. Desarrollo curricular y actividades de aprendizaje

Aunque en la sección anterior hemos presentado, como derivado del constructo teórico, algunas prácticas de aplicación para llevar a cabo una adecuada educación para el diálogo interreligioso, profundizaremos aquí en las posibilidades de desarrollo curricular de estas estrategias didácticas. Asimismo, será necesario establecer las pautas más adecuadas para la formación del profesorado en este ámbito específico del conocimiento, en el que apenas hay experiencias en el ámbito internacional. Por último, debemos explorar todas las posibilidades de integración de este modelo formativo estableciendo los principales beneficios, así como sus posibles dificultades.

El creación de planes de estudio para el diálogo interreligioso requiere un enfoque multidisciplinar que integre, entre otros, las bases epistemológicas de las ciencias de las religiones, la sociología, la psicología y la educación. Los componentes clave de un plan de estudios eficaz incluirían la *alfabetización religiosa* (Cornille, 2008), tal y como presentamos en el punto anterior; las *habilidades para el diálogo*, potenciando la capacidad de los alumnos para la escucha activa, la empatía y la comunicación respetuosa más allá de las fronteras religiosas (Abu-Nimer, 2001); y la *práctica reflexiva*, yendo más allá de los modelos tradicionales de aprendizaje basados en la transmisión para, en su lugar, participar de los enfoques pedagógicos que dan prioridad a la reflexión de los estudiantes con el fin de fomentar la comprensión profunda, la apertura mental y el respeto por la diferencia que se encuentran en el corazón del diálogo interreligioso, teniendo como base el análisis de sus interacciones con los demás (Mezirow, 1997).

En este marco, las estrategias y técnicas de aprendizaje podrían distribuirse dentro de los ámbitos del aprendizaje activo, experiencial y reflexivo, siendo estos dos últimos derivados del primero con características específicas en el objeto abordado. El *aprendizaje activo* es un término amplio que engloba diversos métodos de enseñanza que sitúan al alumno en el centro del proceso de adquisición de conocimientos y de elaboración de significados (Niemi, 2002; Huber, 2008). En lugar de ser receptores pasivos de información, se anima a los alumnos a realizar actividades continuas, colaborar con sus compañeros y construir su propia comprensión a través de diversas propuestas prácticas. Es muy adecuado para la naturaleza sensible y compleja del diálogo interreligioso. Su aplicación daría lugar a *debates* estructurados en clase en los que los alumnos exploran diversas perspectivas sobre creencias religiosas, cuestiones éticas o acontecimientos de actualidad con el fin de fomentar el

pensamiento crítico y el debate respetuoso; *simulaciones*, en las que los alumnos asumen papeles que representan diferentes puntos de vista religiosos en un escenario ficticio o histórico, promoviendo la toma de perspectiva, la empatía y una comprensión más profunda de las complejidades de las identidades religiosas y sus posibles interacciones; *presentaciones y proyectos*, basados en la investigación en grupo, trabajando juntos en unos contenidos concretos o explorando un problema social a través de la lente de diferentes perspectivas religiosas, lo que promueve el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación y las sinergias; y la presencia de *oradores invitados* con los que interactuar en el aula, como líderes religiosos, representantes de diversas comunidades religiosas o académicos especializados en religión comparada para que compartan sus ideas y experiencias, permitiendo a los estudiantes adquirir una comprensión más matizada de la diversidad religiosa. En general, son muchas las actividades que pueden proponerse desde esta perspectiva, y estarán en función del contexto (McGuire, 2018).

El *aprendizaje experiencial*, por su parte, consiste esencialmente en aprender haciendo, siguiendo unas pautas concretas de progresión y profundización. Kolb (2014) esboza el ciclo de este aprendizaje, que comenzaría a partir de experiencias concretas, seguidas de la observación reflexiva, posteriormente la conceptualización abstracta donde los alumnos hacen conexiones y, por último, la experimentación activa donde se aplica la nueva comprensión. Este proceso cíclico involucra a los estudiantes intelectual y emocionalmente con la materia. Habría algunas actividades que permitirían completar adecuadamente este ciclo, como *visitas a lugares de culto*, organizando excursiones a iglesias, mezquitas, sinagogas, templos u otros lugares religiosos que lleven a los alumnos ser testigos de primera mano de la diversidad de prácticas religiosas, rituales y espacios sagrados. La observación respetuosa, acompañada de oportunidades para interactuar con líderes religiosos o miembros de la comunidad, puede disipar estereotipos, profundizar la comprensión y fomentar el respeto por tradiciones diferentes de las propias. También sería adecuado su participación en *proyectos de servicio interreligiosos*, una colaboración con diversos grupos religiosos en planes de servicio comunitario destinados a abordar problemas comunes al ser humano, como necesidades sociales, ayuda a las personas sin hogar o la lucha contra la pobreza, lo que sin duda tiende puentes de entendimiento. Trabajar juntos por un objetivo común puede derribar barreras, fomentar amistades y crear experiencias compartidas que trasciendan las diferencias religiosas (Carmichael, 2017). Y por su parte, específicamente en el ámbito de la educación superior, podrían ser viables las *experiencias de inmersión*, intentando llevar a cabo, en la medida de lo posible, experiencias de corta duración en las que los estudiantes residan en una comunidad religiosa diferente a la suya. Participar en la vida comunitaria, los rituales y los ritmos cotidianos de una tradición religiosa distinta puede cultivar la empatía y el reconocimiento de los rasgos comunes de la humanidad.

Una vez más, cabe incidir en que la aplicación del aprendizaje experiencial en entornos interreligiosos requiere una planificación cuidadosa, de alta sensibilidad y respeto. Más allá de la adquisición de conocimientos sobre las religiones, que previamente resultan

imprescindibles, el aprendizaje experiencial tiene el potencial de transformar perspectivas y facilitar el crecimiento personal. Cuando se diseñan cuidadosamente y se combinan con oportunidades de reflexión estructurada, estas experiencias pueden fomentar un profundo respeto, una auténtica apreciación de la diversidad y el deseo de entablar un diálogo abierto y constructivo entre religiones.

Como complemento a lo anterior, el *aprendizaje reflexivo* haría hincapié en la importancia de examinar críticamente los propios pensamientos, actitudes y acciones. Se trata de profundizar en las experiencias, analizarlas desde múltiples perspectivas y conectarlas con conceptos más amplios. Implica cuestionar suposiciones, cuestionar prejuicios y estar abierto al crecimiento personal y a un cambio en la comprensión. Aunque la reflexión puede ser un proceso individual, se profundiza en los entornos educativos mediante actividades estructuradas y debates facilitados. Las prácticas reflexivas pueden entretenerse en la educación interreligiosa de varias maneras. Por ejemplo, mediante la creación de *diarios de reflexión*, en los que los estudiantes documenten sus pensamientos, sentimientos, preguntas y percepciones a lo largo de sus experiencias de aprendizaje, lo que proporciona un valioso espacio para el autoanálisis. Los estímulos que se centran en las reacciones personales a las lecturas, los encuentros con diversas perspectivas o los retos afrontados pueden servir de catalizadores para una introspección más profunda (Moon, 2004). Los *debates guiados* también contribuyen a un aprendizaje reflexivo, sobre todo cuando han sido diseñados y estructurados para fomentar la reflexión sobre las experiencias, las lecturas asignadas o las actividades de clase. Ayudarían a los estudiantes a conectar sus experiencias con conceptos más amplios de la diversidad religiosa y la comunicación con respecto. Esas actividades, que insistimos siempre deben ser cuidadosamente planificadas y que requieren de una sólida formación previa por parte de los educadores, transforman la experiencia en comprensión significativa. Relacionarse con diferentes creencias religiosas, prácticas y visiones del mundo puede suponer un reto emocional. La reflexión proporciona a los estudiantes las herramientas para procesar esta complejidad, y fomenta el sentido de la iniciativa, la curiosidad intelectual y una apertura hacia la diferencia.

#### **4.2. Particularidades pedagógicas**

Debido a la naturaleza del objeto estudiado, el diálogo interreligioso, y las posibilidades de llevar a cabo una educación en este ámbito, existen otras particularidades pedagógicas orientadas a su práctica en las que es necesario profundizar. Una de ellas es la *evaluación*. Debido a las características especiales de este marco formativo, para que su evaluación resulte eficaz requiere un cambio de los métodos tradicionales hacia un enfoque más holístico que determine adecuadamente los diversos resultados del aprendizaje que se pueden producir, dentro por supuesto de la subjetividad que supone evaluar muchas de sus áreas (empatía, respeto, etc.). Tanto desde una perspectiva sumativa como formativa (Gómez Galán, 1998), debe estar enfocada a valorar la *adquisición de conocimientos*, con preguntas que midan la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos básicos, el

contexto histórico y la diversidad de expresiones dentro de las distintas religiones; el *pensamiento crítico y el razonamiento*, basado en los ensayos, debates o presentaciones realizados por los estudiantes; las *actitudes y disposiciones*, que podrá determinarse mediante los diarios de reflexión, las autoevaluaciones o el análisis de las carpetas de trabajo; y la *observación del comportamiento*, más centrada en la dimensión formativa de la evaluación, buscando la mejora continua del proceso, en el que se irá valorando la capacidad de cada estudiante para comunicarse respetuosamente, escuchar activamente diversos puntos de vista y participar en la resolución de problemas en colaboración más allá de las diferencias religiosas.

Otra particularidad destacada es, sin duda, la que se produce en cuanto a la *formación del profesorado*. En la sociedad actual la formación en religión suele ser en su mayor parte confesional, salvo en departamentos concretos universitarios especializados en ciencias de las religiones y sus especialidades derivadas. Sin embargo, la propuesta de una educación para el diálogo interreligioso requiere de un profesorado bien formado, capacitado y comprometido con esta labor. Si bien en la educación superior, incluso en la educación secundaria, podría ser impartida por especialistas en religión comparada, historia de las religiones, etc., con carreras y posgrados en este ámbito, la situación resulta mucho más difícil en educación primaria, ya que los planes actuales de magisterio, salvo en el caso de asignaturas optativas aisladas, no se contempla una formación en el hecho religioso o la fenomenología de las religiones (Gómez Galán, & Sirignano, 2015). Las iniciativas de desarrollo de este profesorado, por tanto, deben suscribirse a talleres, seminarios o programas específicos que puedan ayudar a los educadores a mejorar su propia competencia intercultural e interreligiosa y a construir los enfoques pedagógicos innovadores necesarios para ello (Deardorff, & Arasaratnam-Smith, 2017).

En el caso de Estados Unidos se están abriendo paso los estudios interreligiosos e interconfesionales (Patel, Peace, & Silverman, 2018), que ofrecerían la formación necesaria para emprender esta propuesta educativa. Entre ellos cabe destacar el "Interreligious and Interfaith Studies Group" de la *American Academy of Religion*, el cual busca que el profesorado comparta las mejores prácticas y avances en el campo de la educación interreligiosa (Patel, 2012). Sólo mediante una rigurosa formación los educadores se pueden crear los entornos propicios para el diálogo respetuoso y la comprensión profunda de la diversidad religiosa. Se requieren conocimientos, aptitudes y disposiciones especializados que, como decimos, van más allá de los programas tradicionales de preparación del profesorado. Deben convertirse en expertos en alfabetización religiosa, comprender la compleja interacción de las dinámicas de poder entre los grupos religiosos, tener habilidades y actitudes de facilitación, con el fin de crear entornos de aprendizaje seguros y respetuosos propicios para el diálogo. Además, lo que no es menos importante, deben contar con los recursos de apoyo necesarios para poder llevar a cabo las actividades requeridas. Materiales que, lamentablemente, hoy son escasos al no existir este tipo de educación a escala internacional. No obstante, más allá de programas con seminarios o cursos de

especialización, lo ideal sería integrar elementos de la educación para el diálogo interreligioso en los programas hoy existentes de formación inicial del profesorado. Y que hubiera una colaboración entre las escuelas y las organizaciones interreligiosas e instituciones centradas en el diálogo interreligioso, ofreciendo a los educadores, además, oportunidades de aprendizaje y apoyo continuos. Pero sólo siendo conscientes de la importancia del objeto abordado, lo cual también se conseguiría mediante formación, podrá modificarse la pobre situación actual. Es por ello que hoy nos encontramos, todavía, en un callejón por ahora sin salida.

Conseguir avances resultaría sumamente positivo. Precisamente las oportunidades que ofrece la educación interreligiosa son muy especiales y útiles en relación con otros marcos formativos mucho más implementados en la actualidad. Serían muchos los beneficios. Por ejemplo, se conseguiría un fomento de la tolerancia y la comprensión a nivel social, ayudando a disipar ideas erróneas y estereotipos, y se fomentaría un auténtico entendimiento y respeto entre personas de distintas confesiones (Jackson, 2014). Asimismo, el desarrollo de habilidades en la comunicación y la cooperación interreligiosa puede equipar a los individuos para hacer frente a las tensiones y conflictos religiosos de manera pacífica. Ayudaría también a la construcción de la cohesión social, contribuyendo a una sociedad más inclusiva y cohesionada, fomentando un sentido de humanidad compartida. Además, promueve una perspectiva global y prepara a los estudiantes para prosperar en un mundo cada vez más diverso y cosmopolita, creando una ciudadanía más responsable y formada.

Lamentablemente, así lo vimos, las grandes barreras que suponen los estereotipos arraigados socialmente, los prejuicios preexistentes, los desequilibrios de poder entre los grupos religiosos, el peso de la historia en muchos conflictos actuales que provocan tensiones religiosas persistentes, los enormes desacuerdos en los marcos morales, éticos y/o jurídicos entre muchas religiones y, sobre todo, la intolerancia, el extremismo y el fanatismo de grupos concretos pero de gran impacto social, así como la desmedida politización de la religión, constituyen hoy un muro infranqueable para un diálogo abierto y constructivo que permita dar los primeros pasos hacia esta cada vez más necesaria propuesta educativa.

## 5. CONCLUSIONES

En las sociedades actuales, en las que conviven personas de múltiples culturas, y en el que la identidad religiosa se cruza a menudo con complejas dinámicas sociales y políticas, la educación para el diálogo interreligioso reviste una profunda importancia. Al tiempo que reconocemos los retos, debemos aprovechar las oportunidades que ofrece este modelo educativo para cultivar el entendimiento, el respeto y la cooperación por encima de las divisiones religiosas. Al preparar a los estudiantes para entablar un diálogo constructivo, fomentamos una sociedad más tolerante, pacífica, justa e integradora para las generaciones venideras. El diálogo interreligioso es un empeño vital y transformador que encierra un gran potencial.

A lo largo de este trabajo hemos buscado presentar la intrincada interacción entre su importancia histórica, sus fundamentos teóricos, los beneficios pedagógicos de su aplicación y sus retos prácticos. La historia es testigo tanto del poder corrosivo de la incompreensión religiosa como de las profundas posibilidades de colaboración que se abren cuando las religiones entablan un verdadero diálogo. Impulsados por este imperativo, hemos examinado marcos como el pluralismo, la religión comparada y el pensamiento crítico, que proporcionan herramientas esenciales para fomentar el entendimiento y la cooperación interreligiosos. Las posibles repercusiones positivas de la educación para el diálogo interreligioso son de gran alcance. Combate los estereotipos nocivos, promueve la alfabetización religiosa, fomenta la competencia intercultural y facilita la colaboración en cuestiones de interés común. Esta educación es un medio crucial para alimentar actitudes de respeto y diálogo en un mundo cada vez más interconectado.

Sin embargo, la puesta en práctica de la educación para el diálogo interreligioso no está exenta de complejidades. Debemos reconocer los peligros de las múltiples barreras que ponen freno a su aplicación. La sensibilidad ante estos retos es primordial si queremos traducir la promesa del diálogo interreligioso en una práctica eficaz. Es mucho lo que está en juego. Vivimos en un planeta a la vez fracturado por tensiones religiosas y anhelante de un terreno común. La educación para el diálogo interreligioso tiene el poder de transformar esta dinámica. Si dotamos a los estudiantes de los conocimientos, las aptitudes y las actitudes necesarios para comprometerse de forma constructiva en un diálogo con todos los demás seres humanos avanzaremos hacia una sociedad mejor. Aunque el camino es sin duda complejo, la consecución de este objetivo resulta primordial. Exige enfoques innovadores y un esfuerzo sostenido por parte de educadores, instituciones y comunidades en general.

La tarea que tenemos entre manos va más allá de la mera transmisión de información. Se trata de educar a una generación que comprenda la riqueza de la diversidad religiosa, adopte la exploración abierta y se relacione con confianza con personas de distintas religiones. La educación para el diálogo interreligioso, que debe ser diseñada de manera exquisita tanto en la teoría como de la práctica, allanaría el camino para este cambio transformador. A través de ella, sembramos las semillas del respeto, la comprensión y la colaboración, semillas que encierran la promesa de un futuro más armonioso para todos.

## REFERENCIAS

- Abu-Nimer, M. (2001). Conflict resolution, culture, and religion: Toward a training model of interreligious peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38(6), 685-704.
- Allen, W. L. (2017). The symbolic power for peace in the encounter between Saint Francis and sultan Al-Kamil. In R. Penaskovic, & M. Sahin (ed.). *Peacebuilding in a Fractious World: On Hoping against All Hope* (pp. 122-135). Eugene, OR: Pickwick Publications.

- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-186.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.) *Towards Multiculturalism: A Reader* (pp. 62-77). Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Borelli, J. (2017). Nostra aetate: Origin, history, and Vatican II context. In C. L. Cohen, P. F. Knitter, & U. Rosenhagen (Eds.). *Introduction to the Vatican II Declaration on the Relation of the Church to Non-Christian Religions* (pp. 23-44). Maryknoll, NY : Orbis Books
- Burroughs, A. M., & Sitzer, B. (2022). Creating interfaith dialogue in art museums: A community and museum collaboration. *Journal of Museum Education*, 47(2), 263-274.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Toronto: Multilingual Matters.
- Carmichael, L. (2017). Friendship and Dialogue. *Journal of World Christianity*, 7(1), 28-46.
- Colagrossi, E. (2021). Un'altra India. Il dialogo interreligioso nella tradizione indiana: da Aśoka a Gandhi. *Nuovo Giornale di Filosofia della Religione*, 13/14 Maggio.
- Cornille, C. (2008). *The Im-Possibility of Interreligious Dialogue*. New York: Crossroad Publishing Company.
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). *Intercultural Competence in Higher Education*. New York: Routledge.
- Diamond, M. R. (ed.) (2007). *Fostering Religious Literacy across the Campus*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Dinham, A., & Francis, M. (eds.). (2015). *Religious literacy in policy and practice*. Chicago, IL: Policy Press.
- Durkheim, E. (1915). *The Elementary Forms of the Religious Life*. Crows Nest: George Allen & Unwin Ltd.
- Eck, D. L. (2001). *A New Religious America: How a "Christian Country" Has become the World's Most Religiously Diverse Nation*. New York: HarperSanFrancisco Publishing.
- Eliade, M. (1959). *The Sacred and the Profane: The Nature of Religion*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking*. Newark, DE: American Philosophical Association.
- Fernandes, J. M., & Tharakan, K. (2022). *Fostering Peace amidst Multi-Religious Communities: Reflections on Inter-Religious Dialogue*. Calcutta: University of Calicut.
- Freixa-Niella, M., Graell, M., Noguera, E., Vilà, R. (2021). El diàlogo interreligioso: una assignatura pendiente entre las organizaciones sociales y educativas. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 151-169.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury Press.

- Gallardo, M. A., Ortiz, M.M., & Alemany, I (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353.
- Gómez Galán, J. & Sirignano, F. (2015). *Pedagogia e Storia delle Religioni: Modelli e Pratiche*. Naples: Edizioni Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Gómez Galán, J. (1996). *Unicism, Pluralism and Interreligious Dialogue*. Oxford: Alden Press.
- Gómez Galán, J. (1998). *Educational System Evaluation and Quality*. Minneapolis: College of Education and Human Development, University of Minnesota.
- Gómez Galán, J. (2001). *Modello Curriculare per l'Insegnamento delle Storia delle Religioni*. Roma: CISADU.
- Gómez Galán, J. (2011). *Interreligious Dialogue and Ecumenism: Historical, Sociological and Theological Perspective* [Research Report]. Madrid: ITVD San Pablo-Pontificia Università Urbaniana.
- Gómez Galán, J. (2017). *Education for Interreligious Dialogue*. Cupey: UMET.
- Gómez Galán, J. (2018). *Eyeing the Serpent. Evil as a Philosophical, Theological and Scientific Problem*. Cupey: UMET.
- Gómez Galán, J. (2020). Il dialogo tra scienze naturali e religione nel contesto dell'educazione ambientale. Paper online presented at the *Eighth World Conference on Metaphysics*, Fondazione Idente di Studi e Ricerca, Rome (Italy).
- Groff, L. (2002). Intercultural communication, interreligious dialogue, and peace. *Futures*, 34(8), 701-716.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022-1038.
- Hannam, P., Biesta, G., Whittle, S., & Aldridge, D. (2020). Religious literacy: A way forward for religious education?. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 214-226.
- Hick, J. (1982). *God Has Many Names*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, special issue 2008, 59-81.
- Jackson, R. (2014). *Signposts-Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kronish, R. (2008). Interreligious dialogue in the service of peace. *CrossCurrents*, 58(2), 224-246.

- Küng, H. (2004). *Global Responsibility: In Search of a New World Ethic*. Wipf and Stock Publishers.
- Lambkin, M. (2014). *Learning from Religious Others: The Problems and Prospects of Interreligious Hermeneutics* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Lefebure, L. D. (1997). Awakening and grace: Religious identity in the thought of Masao Abe and Karl Rahner. *CrossCurrents*, 451-472.
- Lindbeck, G. (1984). *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- López Meneses, E., & Gómez Galán, J. (2010). Prácticas universitarias constructivistas e investigadoras con software social. *Praxis*, 6(1), 15-31.
- McGuire, B. (2018). Preparing students for interreligious dialogue: Experiential learning as a precursor for pluralism. *Journal of Interreligious Studies*, 22, 36-45.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(74), 5-12.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Munuera, P., & Costa, A. M. (2020) La mediación como disciplina científica: El espacio profesional y académico. *Mediaciones Sociales*, 19(2020), e70817.
- Nelson, W., & Luetz, J. M. (2021). Towards intercultural literacy: A literature review on immersive cross-cultural experiences and intercultural competency. In J. M. Luetz, & B. Green, B. (eds) *Innovating Christian Education Research* (pp. 395-422). Singapore: Springer
- Neuner, G. (ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Niemi, H. (2002). Active learning: A cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Patel, E. (2012). *Sacred Ground: Pluralism, Prejudice, and the Promise of America*. Boston, MA: Beacon Press.
- Patel, E., Peace, J. H., & Silverman, N. (2018). *Interreligious/interfaith Studies: Defining a New field*. Boston, MA: Beacon Press.
- Ponce, O. A., Gómez Galán, J. y Pagán-Maldonado, N. (2019). Current scientific research in the humanities and social sciences. *European Journal of Science and Theology*, 15(1), 81-95.
- Prothero, S. R. (2008). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – and Doesn't*. New York: HarperOne.
- Ratzinger, J. (Benedict XVI) (2010). Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz. *Revista de Fomento Social*, 65, 727-746.

- Sandage, S. J., Li, J., Jankowski, P. J., Beilby, M., & Frank, C. (2015). Spiritual Predictors of Change in Intercultural Competence in a Multicultural Counseling Course. *Journal of Psychology & Christianity*, 34(2), 168-178.
- Schlegelberger, B. (2005). El cristianismo y otras religiones en el pensamiento de Karl Rahner. *Theologica Xaveriana*, 155, 379-394.
- Seager, R. H. (1993). *The Dawn of Religious Pluralism: Voices from the World's Parliament of Religions, 1893*. Open Court Publishing.
- Splitter, L. J. (1991). Critical thinking: What, why, when and how. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 89-109.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious Learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.
- Vilà, R., Freixa, M., & Aneas, A. (2020). Interreligious and intercultural dialogue in education. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, 6(2), 255-273.
- Williams, R. (2019). Welcoming (and learning from) the stranger: The museum as a forum for interfaith dialogue. *Journal of Museum Education*, 44(1), 34-40.