

Innovación educativa y transformación de la sociedad

Massimiliano Fiorucci
Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza
Alejandro Sánchez Ronco
(Editores)

DYKINSON E-BOOK

Innovación educativa y transformación de la sociedad

Massimiliano Fiorucci
Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza
Alejandro Sánchez Ronco
(Editores)

Innovación educativa y transformación de la sociedad

Edición:

Massimiliano Fiorucci
Rosabel Roig-Vila
Giorgio Crescenza
Alejandro Sánchez Ronco
(Eds.)

Comité Científico Internacional:

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>
Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>
Prof. Dra. Carmen Díez, (Universidad CEU Cardenal Herrera), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-6233>
Prof. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>
Prof. Dr. Alexander López Padrón, (Universidad Técnica de Manabí), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>
Prof. Rosabel Martínez-Roig, (Universidad de Alicante), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2122-0892>
M. Paz Prendes-Espinosa, (Universidad de Murcia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>
Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-4094>
Prof. Dra. Yanira Mesalina Ramírez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4393-1270>
Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6115-3957>

Este trabajo sólo incluye contribuciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (proceso de revisión por pares doble ciego) de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto presentado, novedad y relevancia del tema, originalidad de la propuesta y rigor científico.

Primera edición: octubre 2024

© De la edición: Massimiliano Fiorucci, Rosabel Roig-Vila, Giorgio Crescenza y Alejandro Sánchez Ronco (Eds.)

© Del texto: los autores y las autoras

© De esta edición:

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1070-754-2

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons License) - *Acceso abierto*

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son responsabilidad exclusiva de los autores.

ÍNDICE

Presentación.....	8
Massimiliano Fiorucci, Rosabel Roig-Vila, Giorgio Crescenza, Alejandro Sánchez Ronco (Editores)	
Análisis de instituciones políticas feudales a través del cine. De cómo historiar el pasado desde el presente y conocer el presente desde el pasado.....	13
Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero	
Análisis del impacto en la incorporación de las competencias digitales en el ámbito de la educación inicial del Paraguay	25
Marina Raquel Báez Domínguez	
¡Calladita estás más guapa! <i>Tacita Muta</i> y <i>Aius Locutius</i> modelos para la feminidad y la masculinidad en la antigua Roma.....	35
Yasmina Bernuz Rodríguez	
El uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial para el prototipado rápido en el aula.....	47
Raquel Cañete, Alberto Picardo, Estela Peralta	
Nuevas metodologías para el estudio de la literatura en Educación Secundaria: la ruta literaria y Vicente Blasco Ibáñez.....	57
Soledad Castaño Santos	
Una aproximación a la neuropsicología desde el punto de vista de la competencia musical.....	65
Amparo de Dios Tronch	
Explorando las complejidades de la salud mental en individuos con Altas Capacidades (AACC)	79
Mariola Giménez-Miralles	
Introducción a la genealogía de un plan de estudios de Psicología en una Institución de Educación Superior.....	88
Hortensia Hickman Rodríguez, Abdiel Buelna Chontal, Gustavo Parra Ramírez	
Gli scacchi: tra storia, letteratura ed educazione inclusiva.....	94
Clarissa Maria Leone	
Un estudio sobre la enseñanza del chino en la universidad española.....	102
Wanruo Luo	
Un análisis del contenido de la educación femenina en las dinastías Ming y Qing.....	112
Wanruo Luo	
Soldados de Salamina/Soldiers of Salamis: Notas para un estudio traductológico-cognitivo	121
Enric Mallorquí-Ruscalleda	

Consideraciones sobre la enseñanza de la literatura y el uso del texto literario en la enseñanza del español como L2	127
Trinis Antonietta Messina Fajardo	
El papel de los agentes transformadores en la escuela del siglo XXI. Una mirada desde diferentes contextos	137
Cauhtémoc Meza Escolano, María Isabel Calvo Álvarez, Virginia González Santamaría	
El estudio de las emociones en educación superior: modelos, críticas y reflexiones...	152
Claudia Quiroga Sanzana	
Melodías Numéricas: Explorando la Intersección entre la Música y las Matemáticas	164
Rocío Rodríguez-Padín, Santiago Gómez-Fuentes	
«¿Qué haré en Roma?»: John de Salisbury y la filosofía como viático	175
Encarnación Ruiz Callejón	
Acciones educativas como eje central de la política criminológica panameña: análisis del primer año de implementación y propuestas de mejora	185
María-Inmaculada Ruiz-Fincias, Rolando-Óscar Grimaldo-Santamaría	
El debate sobre la tecnología en la escuela desde la Tecnología Educativa.....	198
María del Mar Sánchez Vera	
Violència i literatura infantil i juvenil: el cas de <i>Ronia, la filla del bandoler</i> d'Astrid Lindgren	211
Raül Sánchez-Ballester	
El Diseño Universal de Aprendizaje y su normativa jurídica: de un enfoque sugerido a una prescripción reguladora de la docencia.....	220
Juan Patricio Sánchez-Claros	
Posibilidades de las tecnologías emergentes en la formación socioeducativa de los migrantes	231
Rosa M ^a Santamaría Conde, Beatriz F. Núñez Angulo	
Transformando la cultura escolar: Justicia social en acción como respuesta al acoso y ciberacoso escolar.....	243
Rocío Santana Cisneros	
Ensenyament significatiu i llengua normativa: reflexions al voltant d'una experiència docent en curs	252
Ivan Solivellas	
El resurgir de la criminología española durante el régimen franquista: el Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona.....	262
Juan Manuel Ternero Martín	
La institucionalización de la Criminología en el estado español. Recorrido crítico por su tratamiento en la literatura del campo.	273
Juan Manuel Ternero Martín	

El aquí y Ahora: Políticas de Educación Inclusiva en Chile, España, Honduras y México. Un análisis comparativo. 282

Andrea Vázquez Hernández, Lorena del Carmen Soto Benítez, Leonel Mauricio Álvarez Norales

Presentación

Humanidad y tecnología. Herramientas educativas para un futuro sostenible

Massimiliano Fiorucci¹, Rosabel Roig-Vila², Giorgio Crescenza³, Alejandro Sánchez Ronco² (Editores)

¹*Università degli Studi Roma Tre (Italia)*, ²*Universidad de Alicante (España)*, ³*Università degli Studi della Tuscia (Italia)*

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre el ser humano y la tecnología siempre ha sido crucial en la historia de la humanidad, constituyendo una respuesta natural a la necesidad de adaptación y progreso. Sin embargo, en una época como la nuestra, caracterizada por una evolución tecnológica sin precedentes, es imprescindible reflexionar sobre los efectos que estas herramientas tienen no sólo en nuestro entorno, sino también en nuestra forma de vivir, pensar y educar (Chomsky, 2006; Mitchell, 2009). El siguiente texto explora precisamente esta compleja interacción, analizando cómo las tecnologías, desde la inteligencia artificial hasta las técnicas educativas más comunes, pueden convertirse en parte integrante del itinerario educativo de un individuo (Lambert, 2013; Albert et al., 2022).

A través del examen de numerosas disciplinas, desde las ciencias sociales a la educación, desde la antropología a la neuropsicología, se esbozan los profundos cambios que la tecnología ha provocado en la forma de aprender, comunicarse y cooperar de los seres humanos. El enfoque en las competencias digitales y los retos educativos contemporáneos ofrece una oportunidad para reflexionar en nuestro enfoque de la educación, empujándonos a integrar nuevas herramientas para una ciudadanía activa y consciente (Cambi y Pinto Minerva, 2023).

Este volumen multidisciplinar invita, por tanto, a una reflexión crítica y constructiva sobre el papel que la educación puede y debe desempeñar ante los retos del presente, orientando al sujeto hacia un uso consciente y creativo de los recursos tecnológicos disponibles.

2. HUMANIDAD Y TECNOLOGÍA: INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS, ADAPTACIÓN Y FORMACIÓN

El ser humano siempre ha mostrado una propensión hacia la construcción de herramientas, a través de las cuales modifica el entorno en función de sus necesidades de supervivencia y deseos de mejorar sus condiciones de vida. Esta propensión a transformar el mundo está ligada a ciertas características propias de la especie humana. Las demás especies vivientes, en efecto, nacen con una dotación biológica rígidamente predispuesta a garantizar la adaptación en condiciones ambientales determinadas: es esta dotación de instintos la que predetermina el abanico de posibles comportamientos adaptativos del sujeto al medio. Cuando las condiciones ambientales se desvían demasiado de las

previstas por esta dotación instintiva, el sujeto encuentra dificultades para poner en práctica estrategias adaptativas diferentes de las previstas por su propia especie (Popper y Eccles, 2001).

A diferencia de la especie animal, la especie humana presenta una dotación biológica menos «especializada», es decir, menos predestinada a poner en práctica determinados comportamientos en entornos específicos, y menos «lista para usar», es decir, no plenamente desarrollada al nacer (Bateson, 1995). En otras palabras, la especie humana parece estar dotada de un patrimonio de capacidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y relacionales enormemente extenso, flexible pero, sobre todo, virtual. Más concretamente, sólo se desarrolla gracias a las experiencias que tiene en contacto con su entorno vital (Dewey, 1961). En este sentido, el medio ambiente no es sólo un contexto al que el hombre debe adaptarse, sino que es ante todo un campo de experiencias, es decir, un espacio en el que actuar y transformar la realidad en contacto con otros hombres, animales y objetos naturales.

En esta perspectiva, la construcción de tecnologías –desde las herramientas rudimentarias para la defensa, búsqueda y procesamiento de alimentos hasta los símbolos del lenguaje, desde las herramientas de comunicación hasta las tecnologías de la información, e incluso la inteligencia artificial— constituye para la especie humana la respuesta a una necesidad biológica precisa. La creación de herramientas, de hecho, permite a los humanos compensar sus carencias instintivas y desarrollar nuevas estrategias para adaptarse a condiciones naturales desfavorables.

Diversos estudios –realizados en los ámbitos antropológico, histórico, psicológico, neurobiológico, social y pedagógico— coinciden en que la acción transformadora del hombre sobre el mundo ha ido de la mano de la acción transformadora de las herramientas tecnológicas sobre el propio hombre. El uso de medios mecánicos (del cincel, a la pluma, al arado, al reloj, a la industria pesada), el recurso a las tecnologías de la comunicación (de los manuscritos al libro impreso, a la radio, al cine, a la televisión, al teléfono móvil, a Internet), la utilización de medios de transporte cada vez más rápidos, la familiaridad con los instrumentos electrónicos de cálculo y medida, el uso de utensilios domésticos (de los primeros cubiertos a los electrodomésticos actuales): todo ello ha provocado una lenta e imparable reorganización de las dimensiones neuropsicológicas del sujeto humano. En otras palabras, el mundo tecnológico –con su función de estimular los repertorios innatos y virtuales del ser humano— ha modificado la capacidad humana de fabricar e interpretar sus propias experiencias, convirtiéndose así en parte integrante del patrimonio biológico del sujeto. Es aquí donde se abre el problema de la formación.

3. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La evolución tecnológica de las últimas décadas actúa sobre las posibilidades de experiencia y comunicación, en una palabra, sobre la cultura humana, multiplicando sus facetas y potencialidades. Se amplifica la complejidad del mundo de la comunicación, en el que conviven, se superponen y coexisten viejos y nuevos medios: medios analógicos y digitales, medios tradicionales (libros, periódicos, películas de cine, emisiones de radio, música en distintos formatos, programas de televisión) y medios electrónicos (redes telemáticas, juegos interactivos, simulaciones, virtualidad), medios de comunicación de masas y automedios. La distribución capilar de las tecnologías en los ámbitos más dispares de la vida cotidiana –desde el mundo del trabajo a los espacios de ocio, desde

los lugares de estudio a los recintos deportivos, pasando por los entornos más íntimos de la vida privada— modifica los ritmos y los modos de existencia de una manera hasta ahora inimaginable.

El efecto general es el de un espacio rico y rápidamente cambiante, continuamente expuesto a los efectos de una evolución tecnológica arremolinada y sorprendente. Sin embargo, esta complejidad cultural presenta dos caras opuestas a las que el mundo de la educación se dirige con preocupación. Por un lado, la evolución tecnológica ofrece a todos, nuevas oportunidades de ejercitar sus capacidades cognitivas y emocionales, de experimentar con alfabetos y lenguajes, de actuar y transformar el mundo, de conocer y comunicar. Todo ello se presenta como un gran recurso formativo. Por otro lado, la creciente oferta de posibilidades de conocimiento, comunicativas, lúdicas y experienciales aparece a menudo fragmentada y contradictoria y —más a menudo aún— se construye únicamente en función de las necesidades del mercado (Baldacci, 2019). Esta situación expone al riesgo de perder la orientación en la densa red de ofertas educativas y quedar expuesto a formas homologadoras de fruición pasiva. Una orientación que este libro pretende proporcionar.

El carácter profundamente ambiguo de la evolución tecnológica actual exige al mundo de la educación un compromiso preciso para optimizar los recursos y neutralizar los riesgos (Malara, 2024). Por ello, es necesario dotar a los sujetos en formación de un aparato válido de competencias y conocimientos que les permita utilizar con conciencia la red mediática, con su riqueza de lenguajes y saberes. En otras palabras, hay que dotar al aprendiz de una «caja de herramientas» que le permita «desmontar» y «volver a montar» la experiencia adquirida a través de los medios de comunicación. En efecto, sólo mediante la adquisición competente de conocimientos informáticos y de lenguajes tecnológicos, el sujeto puede llegar a ser capaz de «desmontar» la oferta mediática, es decir, de tomar en profundidad los mensajes y las experiencias, para luego «reensamblarlos» según un punto de vista personal y creativo.

4. LAS PERSPECTIVAS DE LA PRESENTE OBRA

La obra *Innovación educativa y transformación de la sociedad* se presenta como una colección de contribuciones heterogéneas que ofrecen una visión poliédrica sobre cuestiones de gran relevancia contemporánea, que van desde el análisis histórico y cultural hasta la integración de las nuevas tecnologías en la educación. El hilo conductor de los distintos capítulos es la reflexión crítica sobre cómo el pasado y el presente se influyen mutuamente, tanto en el campo de la historia como en el de la educación y las ciencias sociales. Por ejemplo, el capítulo dedicado al análisis de las instituciones políticas feudales a través del cine nos invita a reflexionar sobre cómo el medio cinematográfico puede servir de puente entre el pasado y el presente, permitiéndonos historizar el pasado y, al mismo tiempo, comprender mejor nuestro presente.

Otro tema central es la integración de las competencias digitales y tecnológicas en los contextos educativos. Desde los primeros pasos de la educación infantil en Paraguay hasta el uso de la inteligencia artificial para la creación rápida de prototipos en el aula, las contribuciones ofrecen perspectivas sobre cómo la tecnología está moldeando la forma en que aprendemos y enseñamos. También se hace hincapié en la diversidad cultural y lingüística, con capítulos que analizan la enseñanza del chino en las universidades

españolas y el estudio de la literatura española en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera.

La salud mental, la neuropsicología y la competencia musical representan otra vertiente importante, que hace hincapié en el vínculo entre la educación, el bienestar y el desarrollo personal. En concreto, el análisis de la salud mental en individuos con altas capacidades ofrece una visión de las complejidades del aprendizaje de los alumnos que se salen de los moldes tradicionales.

Por último, el libro explora cuestiones sociales de actualidad como el papel de la educación inclusiva, el ciberacoso y la justicia social, ofreciendo enfoques innovadores y reflexiones críticas. Temas como la violencia en la literatura infantil y la importancia del diseño universal para el aprendizaje demuestran cómo la educación es una herramienta clave para abordar los retos contemporáneos.

Este volumen, con su enfoque multidisciplinar, es una contribución significativa para cualquier persona interesada en comprender y transformar el mundo educativo y social en el que vivimos.

REFERENCIAS

- Albert, M. V., Lin, L., Spector, M. J., & Dunn, L. S. (Eds.). (2022). *Bridging Human Intelligence and Artificial Intelligence*. Springer.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1995). *Mente e natura*. Adelphi.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Malara, S. (2024). Computer Vision: possibilità e limiti del corpo e delle immagini dell'Intelligenza Artificiale. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 21, 94-102.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press
- Popper, K. R., & Eccles, J. C. (2001). *L'io e il suo cervello*. Armando Editore.

Análisis de instituciones políticas feudales a través del cine. De cómo historiar el pasado desde el presente y conocer el presente desde el pasado.

Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

Abstract: This paper consists of a brief contribution to the revitalization of the New Political History. Concretely, this paper shows up another way of rethinking the feudal period by analysing not primary sources, but secondary sources connected with the moment in which they have been conceived. More specifically, it is a matter of enriching the understanding of analytical operative concepts, related to feudalism, connected with this *New Political History* with respect to a period when the State, conceived as a group of institutions of power, is poorly developed. However, although the State was not developed, its effects on the population were perceived clearly, mainly in the control of the bodies. This work is focused on the analysis of the mentalities. Given the psychological identification of students with audiovisual sources, in order to apprehend operative concepts, it's pertinent to use other sources such as audiovisual works which shows up the image of the feudalism is used nowadays and if it's possible to find rests of it in the micropolitical analysis.

Keywords: New Political History, mentalities, operational concepts, historical thinking, feudalism

1. INTRODUCCIÓN

La Historia es una disciplina que ubica los hechos humanos en el tiempo. Como disciplina de análisis del pasado, debe emplear el pensamiento crítico, proceso mental e intelectual en el que las herramientas utilizadas son conceptos estructurantes de los procesos históricos. Ahora bien, para dotar de propósito social a la disciplina, es esencial que la ciudadanía emplee, al menos de forma rudimentaria, el pensamiento crítico (Hervás y Martínez, 2004).

Dado que los conceptos de análisis histórico son necesarios, pero son sumamente complejos, es pertinente buscar referentes concretos, hechos comprensibles, desde los cuales se comprendan, lógicamente y psicológicamente, dichos conceptos. Con este objetivo se puede abordar el pasado desde la búsqueda de problemas que acucian a la sociedad en el momento presente, los *problemas socialmente relevantes* (Pagès y Santisteban, 2012). Ello contribuye a desarrollar y construir una ciudadanía que ejerce la crítica como base para el desarrollo de sus libertades, concebimos que deben ser fuentes que se integren en el universo mental ciudadano una de las bases del acercamiento al pasado.

Por otra parte, este acercamiento al estudio del pasado ha sido, desde hace por lo menos un siglo, variado. Entre estas variantes destacamos, simplificando, el acercamiento que considera cada hecho o acontecimiento como un hecho en sí mismo esencial, individual e irrepetible y que está completo en sí mismo. Ello sería la plasmación coherente, en la historiografía, de unas bases filosóficas de la sociedad. En esos momentos, empero, otras bases filosóficas requieren otras metodologías historiográficas. Y es aquí donde la *verdad*

absoluta es cuestionada, así como la posibilidad de predicción de lo que pasó y de lo que va a pasar. De aquí se evoluciona a un relativismo manifestado no sólo en la construcción del conocimiento sino en el conocimiento mismo.

El historicismo, correlación del liberalismo en la historiografía, supone la utilización de fuentes de veracidad irrefutable y cuyo contenido sea universal. Para ello utiliza fuentes primarias de contenido explícito. Así, la extracción de información no supone ninguna interpretación, sino simplemente la comprensión de textos que se asumen veraces y verídicos y la descripción de dichas fuentes.

Este planteamiento refleja las percepciones de los grupos sociales que son capaces de dejar registro. Estos grupos disponen de la hegemonía social y política bien porque han triunfado en un conflicto, bien porque disponen de los mecanismos de control de la población. Esto les permite monopolizar la producción textual. Ello excluye las mentalidades de muchos grupos sociales o identitarios no aparecen en los registros. Por ello, este enfoque es incompleto.

Por otra parte, la veracidad y de irrepitibilidad de los hechos pasados genera una explicación del pasado a través de una mera narración temporal. La historiografía resultante es, así, expositivo-narrativa. No explica el pasado, y menos aún lo conecta con el presente, por lo que no se convierte en una *ciencia social*. Trata hechos sociales, pero sin objetivo social.

Para que la Historia tenga un propósito social debe, al menos, intentar explicar el pasado. Independientemente de su orientación ideológica, la profesión historiográfica trata de generar una visión del pasado en relación consigo misma, con su tiempo presente. Por ello, este pasado es visto de una forma concreta desde el presente desde el cual se ve, y así se proyecta hacia el futuro.

La complejidad de este planteamiento es muy importante puesto que supone la utilización de construcciones conceptuales y de abstracciones. Estas construcciones no son fácilmente utilizables por la ciudadanía. Es por ello por lo que es pertinente utilizar fuentes secundarias, desde las cuales mostrar el pasado. Aun siendo fuentes relativas, no por ello dejan de ser veraces. Por ello son utilizables.

Este cambio historiográfico y metodológico bebe de algunas de las líneas de trabajo de la *Escuela de los Annales*, movimiento de renovación historiográfica francés. Este movimiento, de carácter estructuralista, trataba de superar el historicismo positivista burgués construyendo, de esta forma, una *ciencia social* desde el acercamiento al pasado.

El presente trabajo es un ejemplo de las renovaciones historiográficas del XX pero, sobre todo, del XXI dado que se mueve entre el estructuralismo, la *Nueva Historia Política*, la *Historia de las mentalidades* y las aportaciones de la Postmodernidad. Para ello trata de rastrear los efectos del feudalismo en la vida de las personas del común, de forma veraz, para tratar de conectarlos con formas de dominación y de control desde la *microfísica del poder*. Para ello, utiliza algunas expresiones cinematográficas en las que las relaciones de poder, tanto a nivel *micro* como a nivel *macro*, caracterizan la premodernidad medieval.

2. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Las bases epistemológicas de este trabajo son diversas. Partiendo de la idea de que se construye conocimiento dotando de significación a los datos y procesos que, en principio, son ajenos a las personas que a ellos se acercan, es necesario que la *materia histórica* sea

inteligible (Aróstegui, 2001). Esta inteligibilidad comporta la dotación de significación, de significatividad.

Tradicionalmente se ha dotado de significatividad lógica a los hechos del pasado, sobre todo desde posiciones estructuralistas, marxistas o no. Hoy en día esta significatividad debe transitar también desde las emociones y, además, debe servir para dotar de significación al presente puesto que la Historia debe tender a explicar las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc. del momento desde el que se estudia el pasado. De esta forma, el proceso de significación es doble. Por un lado, desde el presente hacia el pasado y, por otro, desde ese pasado hacia el presente.

No se trata de caer en el *presentismo* puesto que los hechos históricos, las instituciones de poder, las manifestaciones culturales, se utilizan para comprender abstracciones, problemas comunes que trascienden las diferentes épocas y que se plasman, en diferentes formas, en las diferentes sociedades. Se trata de plantear un estudio de la Historia desde los problemas que existen en el presente, y que son socialmente relevantes, para, desde ellos, comprender el pasado. Y, desde esta comprensión del pasado, poder entender el presente y proponer diferentes formas de solución.

Este planteamiento supone una ruptura con la narración que proponía el historicismo, o incluso las explicaciones totalizantes de los grandes modelos explicativos del siglo XX. Supone *saltar en el tiempo* para transitar desde los problemas de las personas a personas del pasado y de nuevo vuelta al presente. Las instituciones humanas, como todo hecho humano, sólo se entienden desde sus coordenadas espaciotemporales (Aróstegui, 2000: 237). Estas coordenadas se pueden superar para buscar una explicación comparativa con contextos, hechos e instituciones que se desarrollan en otro tiempo y en otro lugar. Desde este enfoque basado en las aportaciones de la Postmodernidad, se puede construir un conocimiento del pasado desde el Presente para, con posterioridad, volver a él para comprenderlo de forma activa.

Esta comprensión y este entendimiento no son absolutos. El acercamiento al pasado no es aséptico (Desvois, 1999: 70). Tanto la elección del objeto de estudio, como las fuentes empleadas y las bases metodológicas son intencionales. Por ello, la visión que se tiene del pasado depende del presente y de cada presente. Esto nos lleva a una visión *relativa* del pasado, aunque no por ello deja de ser *veraz*.

Este enfoque radica en la evolución de la *Escuela de los Annales* (Burguière, 2009), movimiento intelectual que propone el abordaje de las mentalidades de una determinada sociedad, en un contexto concreto. Estas mentalidades no son una *superestructura* de las estructuras económicas, sino un plano de análisis más que es, a la vez, consecuencia y causa de las formas y dispositivos de las instituciones de poder, de las actividades económicas y de las relaciones sociales.

En base a la información provista por productos culturales populares como las obras cinematográficas, se pueden deducir importantes conclusiones acerca del funcionamiento de una sociedad. Se trata de tener en cuenta estos efectos, su percepción, de cara a los cuerpos de las personas. Es la *biopolítica* (Bazzicalupo, 2016), concepto muy potente para el análisis de los efectos de las instituciones de poder contemporáneas sobre la vida de cada uno de los seres humanos de una sociedad (López, 2014).

La *Nueva historia social* no marxista también aparece. Intenta contextualizar socialmente los hechos analizados y las fuentes empleadas (Casanova, 2015), para desarrollar una *mirada social* muy importante en el análisis de obras cinematográficas.

Por último, dado que se coligen conclusiones sobre la gestión de las relaciones públicas de poder, de la *Política*, considerada como causa y consecuencia de otros planos de análisis, entramos en la *Nueva Historia Política*, enfoque que trata de las relaciones de poder globales de toda una sociedad, pero fuera de las hagiografías, de las epopeyas y de los hechos de los *grandes hombres*. Se trata de analizar las formas de percepción de los efectos en la vida cotidiana de estos dispositivos biopolíticos.

Como es de suponer, con este enfoque se rompe el tradicional desarrollo cronológico de la narración histórica y se entra en la *Historia del tiempo presente* (Sirinelli, 1993). Se abordan nuevos temas como la vida cotidiana y la vida privada en su dimensión de motor y creadora de la vida pública (G. de los Arcos, 1993).

Asimismo, interesa relativizar las instituciones públicas y su comportamiento al conectarlas con el contexto en el que operan (Sevillano, 2005). Los contextos, aun con su especificidad, pueden aplicarse a otros para así extraer una lectura operativa. Contextos significativos y no formales, contextos y estructuras en los que importan más las relaciones entre las partes y cómo ellas pueden modificar el sistema, que las partes en sí. Se trata de emplear, operativamente, conceptos vinculados con las relaciones humanas, con la *microfísica del poder* y con los dispositivos *biopolíticos* y *tanatopolíticos* y su efecto en las personas, más que la descripción de los dispositivos en sí y cuándo se aplicaron.

La *Nueva Historia Política* es una forma de acercamiento a los fenómenos sociales que supone una revitalización de la Historia Política. Una Historia Política que ha sido denostada (Monsálvez, 2012). En primer lugar, por el desinterés de la ciudadanía por las cuestiones públicas, interesándose más por las emociones y por la *res privata*. En segundo lugar, porque se ha asociado tradicionalmente con el predominio del dato sobre la explicación, por la consideración central de la cronología como objeto, el acontecimiento como hecho irrepetible y, en consecuencia, por el acento prioritario en el Estado y su organización, en los grandes personajes o, simplemente, por haber estado al servicio del poder instituido y, por ello, carecer de enfoque analítico-crítico.

En tercer lugar, porque la Historia Política se ha relacionado con la Historia de las instituciones alejada de la Historia de las personas. No obstante, el predominio de la Nueva Historia Social ha reorientado esta nueva Historia Política focalizada en los efectos de las instituciones en la vida concreta de las personas y en lo *micropolítico* para llegar a lo público, lo *macropolítico*. Aquí se perciben las influencias de la Filosofía Política, de la Historia social, de la Historia conceptual, y de la Historia del tiempo presente.

Como consecuencia, este trabajo persigue dos propósitos: acentuar la importancia de la vida de las personas como consecuencia, pero también causa, de las relaciones políticas a nivel *macro*. En segundo lugar, se trata de analizar el pasado teniendo en cuenta la sepsis desde el presente en la que nos movemos y, de la misma forma, que es el presente el punto final del recorrido del análisis (Tomassoni y Cuadrado, 2023). Se trata de aplicar conceptos relacionados con la gobernabilidad y la gobernanza, las relaciones entre Estado y sujetos del poder, así como objetos. Se trata de diagnosticar agentes y pacientes de las relaciones de poder y conectar las relaciones micropersonales con las relaciones macroestructurales.

Para todo ello se utilizan fuentes audiovisuales. Si se considera que nos encontramos en un período de *neofeudalización* de las relaciones macropolíticas y micropolíticas, en un período de crisis de las instituciones modernas propias del Estado como se concibe desde

la Modernidad, el análisis postmoderno del cine histórico, en concreto del cine sobre la Edad Media, es lo pertinente.

3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en la premisa de que no es posible comprender la totalidad de un período histórico. Por ello, cabe incidir en aquellos elementos esenciales pero que conecten con problemas socialmente relevantes del momento actual.

El primero de los requisitos es complejo puesto que la consideración de aspecto relevante es, en sí, relativo a la postura ideológica e historiográfica de quien escoge la fuente cinematográfica correspondiente. Se conecta con las ideas de Andrej Tarkowsky: las películas históricas no importan por la realidad histórica sobre la que versan, que muchas veces es escasamente rigurosa, sino por cómo somos en realidad. (Barrio, 2005). Ese *cómo somos* es relativo porque depende de la óptica del que mira, de su universo mental. Por ello, la propia selección de los personajes medievales y del contexto ya es, de por sí, relativa.

El segundo de los requisitos puede desembocar en la acusación de *presentismo* en los estudios sobre cine histórico medieval. Si las películas seleccionadas lo son no en tanto en cuanto reflejan el mundo medieval, conceptualmente inaprehensible, sino que lo son por plasmar conflictos contemporáneos, pudieran ser acusadas de inoperativas. No obstante, estos requisitos se justifican desde la premisa de autores como Ferro, Cuesta o Tarkowski. Ello implica que el conocimiento de la Edad Media, de por sí sesgado, está condicionado por los conflictos sociales y políticos que se desarrollan en la contemporaneidad.

Estas cuestiones se demuestran en el análisis de la producción cinematográfica respecto del género medieval. De las 400 películas aproximadamente relacionadas con el género durante el siglo XX, la mayoría de ellas tratan aspectos de la Edad Media que se consideran necesarios en relación con el contexto en el que estas obras se producen. Obras de carácter religioso, dedicadas a San Francisco de Asís, propias de la Italia postfascista, y obras que muestran ídolos nacionales, como *Aleksandr Nevski*, de Eisenstein, dependen del contexto histórico específico en el que se crean.

Partiendo de esta relatividad, y desde la necesidad del tratamiento de cuestiones de género, cabe seleccionar aquellas películas en las que las mujeres quedan relegadas al aspecto romántico del filme y los hombres al aspecto militar y viril, para contraponerlas a otras obras más reivindicativas en estas cuestiones, como las que en este trabajo aparecen. El feudalismo, analizado desde perspectivas como la de Silvia Federici, es la categoría que determina una concreta selección.

En segundo lugar, cabe destacar la importancia del estudio de estas obras cinematográficas. Esta forma de trabajo consiste en rutinas de pensamiento. A través de ellas los datos percibidos y extraídos, conectados con conceptos articuladores previamente seleccionados, y que generan un significado común que preside la última fase de este *camino de pensamiento*, y que es la producción de una articulación argumentativa textual.

Desde la idea de que este acercamiento al pasado no es sustantivo, sino instrumental, cabe partir de las aportaciones de la postmodernidad en cuanto que cuestionan la pretendida objetividad de las humanidades, aunque sin caer, por ello, en el caos metodológico o epistemológico.

La metodología empleada considera que la realidad existe objetivamente, aunque sea sumamente compleja su comprensión y su aprehensión. Ello incide en la suposición de que debe haber libertad de elegir la metodología de análisis que se considere pertinente (Gómez, 2010). En todo caso, y sin negar que los hechos pasados ocurrieron, se presupone que no es sencillo, desde la óptica humana, su comprensión. Por ello, y desde la enseñanza de las Humanidades, puede ser más operativo no incidir en el conocimiento riguroso del pasado y su transmisión, lo cual puede ser una vana pretensión, sino que lo interesante es la comprensión de conceptos articuladores y operativos aplicables a los hechos pasados, para tratar de comprender el presente. De esta forma, se trata de combinar la incidencia en los significados de los hechos trabajados, significados que suponen un estímulo de los sentimientos, por una parte, y de la cognición racional, por otra. Dicho de otra manera, se trata de combinar la significación psicológica con la significación lógica para poder comprender, de forma más global y operativa, los procesos humanos. Ello facilita la comprensión significativa del pasado y, por ende, del presente.

En cuanto a la forma de acercamiento al pasado, hemos optado por la combinación entre fuentes que muestren explícitamente la morfología del hecho a abordar de forma conjunta con fuentes que muestran una visión de dicho hecho. Estas segundas fuentes, relacionadas con la significatividad psicológica puesto que el formato es sumamente importante, son fuentes filmicas. Se trata de unas fuentes que comportan una importante influencia en la sociedad contemporánea (De Pablo, 2001).

De forma más concreta, la metodología empleada se basa en la consideración del concepto multicompetencial denominado *tarea*. En este caso, se trata de un trabajo que moviliza varias operaciones cognitivas, las cuales inciden en aspectos muy diferentes. Así, para la construcción del conocimiento histórico es pertinente combinar varios aspectos que se colocan a la disposición de quien se acerca a dicho conocimiento en un proceso que comporta un cierto tiempo.

El primero de estos elementos es la conceptualización. En este sentido, en relación con la Historia del siglo XIX utilizamos conceptos que comportan una cierta abstracción. Entre ellos destaca el concepto de *regularidad histórica*, concepto que confiere coherencia a esta metodología.

Partiendo de que ciertos hechos históricos *significan* una evolución o un mantenimiento de las estructuras en un contexto histórico dado, en otros contextos pueden dar lugar a resultados similares. De aquí se parte para conceptualizar el feudalismo como un sistema de relaciones sociales, macropolíticas y micropolíticas en las que un grupo logra extraer, de quien trabaja, parte del fruto de su trabajo a cambio de funciones que posteriormente serán públicas pero que en un período premoderno y preestatal no están garantizadas por el Estado.

En relación con estos conceptos se utilizan ciertas fuentes de las que extraer información significativa. Esta es la primera fase de la tarea de análisis y de aplicación de conceptos estructurantes.

Estos elementos aparecen en las manifestaciones filmicas, aunque el acercamiento que aquí se propone no es el acercamiento literal como puede ser el propuesto por García (1998) o Valero (2018). Aquí se propone la línea sugerida por Ferro (1995) o Cuesta (2004). Ello comporta la utilización de aspectos que aparecen en los filmes y que responden a una visión específica de la dirección artística sobre las relaciones de poder entre las personas y las instituciones o entre las personas mismas y entre ellas y su ser

interno. Ello se ubica en marcos espaciotemporales que, en ocasiones, no son explícitamente identificables, sino que sólo son utilizables en tanto en cuanto los conceptos empleados pueden asimilarse al *largo siglo XIX*.

El acercamiento a estas manifestaciones filmicas puede discurrir desde un análisis textual, plano a plano (Gómez, 2010), que no es el que en este caso exponemos, a un análisis más interpretativo. En este caso, importa más la recepción y la interpretación global de la obra filmica, o de alguna secuencia concreta predeterminada, que el análisis formal.

La idea que preside este planteamiento es la construcción de un pensamiento crítico dentro de las Humanidades a través de fuentes audiovisuales puesto que estas fuentes son las que proporcionan, en mayor medida, información y formación a la sociedad actual (Monsalve y Ruiz, 2021).

4. EL FEUDALISMO MÁS ALLÁ DEL DEBATE. MUY BREVES NOTAS DE UN CONCEPTO OPERATIVO

El feudalismo es un término que ha generado una controversia muy intensa cuyo debate excede este trabajo. No obstante, entre estos cabe citar, varios debates, desde los desarrollados en el siglo XX como los cuestionamientos que la renovación historiográfica está sosteniendo. De esta forma, y dejando claro que el término feudalismo es una categoría de análisis contemporánea que no se utilizaba en los siglos pretendidamente feudales (Wickham, 2017), y que puede denotar procesos y fenómenos muy diferentes según la perspectiva historiográfica que se emplee, cabe utilizar con cuidado dicho término.

De esta forma, el feudalismo ha supuesto, desde sus primeras utilidades para analizar un fenómeno premoderno, debates sumamente intensos y enriquecedores. En primer lugar, cabe citar el *debate Brenner*, que jalónó los debates intelectuales a los 70 y 80 del siglo pasado.

Esta diatriba consistió, esencialmente, en el debate entre las tesis de Brenner y Bois y las de Le Roi Ladurie, es decir, entre la línea de influencia marxista y la línea neomalthusiana respectivamente sobre la transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. La primera insistía en los cambios en la estructura de clases o en las formas de extracción del plusvalor de la producción agraria. La segunda, consideraba los cambios en la estructura de la población como el motor del paso de un período a otro.

Otro debate particularmente interesante es el debate entre la consideración del feudalismo como una forma de relaciones sociales entre los grupos que disponían de feudos, de origen más institucionalista (Ganshof) o aquellos que extendían las relaciones feudales a los vasallos, de manera que eran las relaciones y no las instituciones las que marcaban el concepto. En este caso, se trataría de las opciones más marxistas. En este punto, autores como Chris Wickham defienden una conceptualización más operativa del término *feudalismo* que se extiende a tres tipos (Wickham, 2020). El primer de ellos, el *tipo A*, (sistema de producción basado en el mantenimiento de una superestructura política en base a la obtención de la plusvalía de las actividades campesinas), el *tipo B* (sistema basado en la distribución de la tierra entre señores y vasallos, como defienden Bloch y Weber) y el *tipo C* (relación feudovasallática sobre el *feudo*).

Para nuestro planteamiento, y simplificando, podríamos aplicar el término a las relaciones sociales premodernas que existen en Europa desde el siglo XI (Bonassie) y que podrían extenderse incluso hasta el Japón premoderno (Takahashi) si se considera un modo de

producción y de extracción y distribución del plusvalor. Sin entrar en detalles, interesa la consideración de Guy Bois, para quien el feudalismo sería el modo de hegemonía de la producción individual sumada a la extracción señorial del plusvalor de dicho trabajo individual. Esta extracción se lograría a través de la coerción macropolítica (Bois) y micropolítica (Federici). Con todo, para Boutruche, sin instituciones feudales no sería correcto hablar de feudalismo. Ello comporta una definición del fenómeno restringida a Europa Occidental, y no toda, que otras posiciones intelectuales.

Independientemente de la naturaleza de estos debates, para poder aplicar el concepto de *feudalismo* a otras relaciones sociales, en otros contextos históricos, y bajo otras formas de extracción de plusvalor y de coerción macropolítica y micropolítica, cabe dejar de lado la posición institucionista de Boutruche y de Ganshof para emplear conceptos de naturaleza más analítica como es el caso de las corrientes estructuralistas, marxistas o funcionalistas. La tipología *wickhamiana* es sumamente rica por su capacidad de análisis.

Utilizando esta tipología para el análisis del pasado, así como a las formas de *feudalismo* o de *sociedad feudal* que se muestran en las obras cinematográficas, es posible comprender no sólo algunos mecanismos de poder feudal sino, sobre todo, la visión que de este mundo se tiene en el momento de producción de las obras cinematográficas y, como consecuencia, las mentalidades del mundo actual.

La consecuencia de ello es que la cronología no interesa en sí, sino en tanto en cuanto supone una herramienta para comprender el desarrollo de los mecanismos de control de la población y la pervivencia de sus accidentes esenciales.

Estos planteamientos conceptuales son los que se tratan de exponer a través de muestras filmicas analizadas de la manera en la que eran consideradas en las obras de Krakauer, a principios del siglo XX, (Krakauer, 1985) y Ferro, ya en la tercera generación del movimiento de los Annales (Burke, 2022). Todo esto implica asumir que existen diferentes ritmos temporales de cambio y permanencia que trascienden las cotas cronológicas consensuadas tradicionalmente. Así, los límites cronológicos son considerados de forma *relativa*, lo cual conecta con las bases epistemológicas del presente trabajo. Importan las funcionalidades de los hechos, su significado estructural y no su individualidad. Así se construye un pensamiento crítico operativo.

5. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, desde la selección de las obras que a continuación presentamos, es factible identificar, de forma inductiva, conceptos como las formas de extracción de excedentes del campesinado basadas en una coerción sobre los cuerpos de carácter macropolítico pero también micropolítico, generando diferentes formas de sujeción personal (Astarita, 2019: 258) en ausencia de un derecho positivo, típicas del feudalismo. Asimismo, se muestra la jerarquía orgánica de la sociedad propia de la civilización premoderna (Sièyes, 2019), que coinciden con el *feudalismo tipo B* wickhamiano, y las diversas formas de exclusión del diferente, propios de la sociedad medieval (Moore, 1989).

Otros aspectos como las diferencias sociales de género son, de la misma forma, identificables en estas obras. Se trata, en este caso, de identificar los mensajes de género implícitos en las obras que denuncian la desigualdad inherente a la construcción del Estado decimonónico y del desarrollo económico paralelo.

Nacionalismos y liberalismos decimonónicos, sus límites, los riesgos del progreso industrial, son aspectos que se consideran nucleares en un *largo siglo XIX* que se puede amoldar a contextos geopolíticos diferentes, más allá de la tradicional consideración eurocéntrica de estos acercamientos. Es, desde esta perspectiva, desde la cual se diseña un conocimiento del pasado, a partir de la racionalidad y del pensamiento histórico-crítico, de forma sustantiva y operativa.

5.1. Los mecanismos de exclusión explícita en el cine: El nombre de la rosa

En esta obra de 1986, momento de inicio de la crisis de los paradigmas interpretativos del siglo XX, aparece una clara dicotomía social entre el clero y el pueblo del que vive mediante la exacción de impuestos. Esta exacción aparece en una secuencia concreta, cuando los campesinos acceden a la abadía para depositar parte del producto de su trabajo en base a que la abadía reza por ellos ante Dios.

Esta exacción tiene como resultado dos mundos contrapuestos, el del clero y el del campesinado. El clero vive con una cierta comodidad, aunque, dentro de él, existe un pequeño reducto de *herejes* dulcinistas que son condenados al *exilio interior* puesto que renuncian a su creencia, a su identidad, para poderse integrar en las normas sociales y religiosas triunfantes.

Independientemente de otros aspectos que aparecen en el filme, de por sí muy rico, es el feudalismo de *Tipo A* el que aparece, con extensiones hacia otras tipologías.

5.2. La postverdad y la estructura del poder señorial: El último duelo

En esta obra de 2021, momento de definitiva ruptura de los metarrelatos y de triunfo de la *Postverdad*, aparece en el filme un poder político extremadamente jerarquizado pero escasamente consolidado. Ello explica la inacción del conde Pierre ante el problema que su vasallo Jacques Le Gris tiene al ser acusado de violación por Jean de Carrouges. Este conde prefiere ceder la obligación y el derecho de ejercicio de la justicia en el rey Carlos VI. Este, a su vez, cede la jurisdicción a Dios permitiendo que tenga lugar su *juicio* a través de un duelo. Así, es el ejemplo de la dejación de funciones políticas que los actuales estados ejercen sobre instituciones privadas o semiprivadas. Es el caso de la privatización de la coerción a través del reclutamiento de cuerpos de mercenarios, como el grupo Wagner.

Independientemente de la trama central, estos aspectos son muestra de la pérdida de gobernanza y gobernabilidad de los Estados-nación.

5.3. El contexto feudal: el pastorado en El señor de la guerra

En esta película de 1965, ya un clásico del cine histórico, ciertos aspectos vinculados con el feudalismo desde la perspectiva institucionista sí que aparecen, como la relación entre el protagonista y su señor, un duque. Con todo, es cierto que se intenta reflejar, de forma más o menos fidedigna, el contexto al que hace referencia la obra, pero no todos los elementos son importantes para el análisis. Por ejemplo, encontramos útil para la ambientación, pero no destacable para la utilización de conceptos, el peinado, típicamente normando, como aparece en el *Tapiz de Bayeux*, de Charlton Heston, del que carecen los frisios, retratados como salvajes.

Otros aspectos como ciertas relaciones feudovasalláticas, generadas por la protección que el señor ofrece a los vasallos frente al peligro de los frisios de la frontera, son igualmente destacables. No aparecen, eso sí, aspectos que destacaría la historiografía marxista como

es la naturaleza de las exacciones de los plusproductos (Boundí, 2017) cuyo análisis excede estas líneas, aunque sí las prestaciones personales, sobre todo sobre las mujeres.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo se ha desarrollado durante un quinquenio en el que se ha desarrollado el análisis de instituciones de poder mediante una metodología basada en las aportaciones de la Escuela de los Annales y desde premisas postmodernas. Con el objetivo de construir una ciudadanía crítica desde la Historia, es importante sugerir preguntas esenciales conectadas con problemas del presente, desde las cuales se seleccionen los datos extraídos de fuentes muy variadas (Marín, 2020). Los datos extraídos se ordenan de forma lógica respecto de conceptos relacionados con las relaciones feudales, sobre todo en el caso del feudalismo de *Tipo B* aunque sin desprenderse de otros tipos.

Las relaciones feudales de poder se entienden de forma más significativa problematizando el presente. Se parte así de la premisa de que es posible pensar que se asiste a un proceso de *desgovernabilidad* de las instituciones del Estado. Este proceso es similar a ciertos casos de feudalismo, sin entrar en detalles profundos. De esta forma es factible entender este sistema toda vez que se trata de un período complejo que, abordado de forma aséptica y distante, no es sencillo de aprehender. Para esta aprehensión, el enfoque aquí planteado permite crear un substrato de conceptos generales desde los cuales ha sido más sencillo comprender ciertos mecanismos de coerción feudal y ciertas relaciones macropolíticas, muy vinculadas a lo micropolítico.

Los sistemas de evaluación que han permitido suponer la validez del método de trabajo han sido rúbricas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, así como listas de cotejo. Alrededor de un 87% del alumnado universitario de grado y de postgrado ha manifestado una más profunda aprehensión de los conceptos.

Este enfoque se ha elegido porque se ha demostrado la importancia de la problematización del período abordado y del establecimiento de problemas relevantes a nivel social en el momento actual como punto de comparación para la comprensión y valoración histórica.

En cuanto a los conceptos utilizados, se ha trabajado, de forma más significativa, profunda y operativa la diferencia social, la diferencia de género, la tecnología y su asociación al *desarrollo* de la civilización y sus límites, conceptos esenciales relacionados con los mecanismos de relación jerárquica basados en la costumbre y en el dominio del producto de la tierra, prioritaria en este período porque provee de alimentos a una población que vive en precariedad.

La cronología se ha utilizado de forma instrumental en lugar de ser el objeto de estudio. Incluso se han transgredido los límites convencionales de los períodos históricos (tildar de feudal los finales del siglo XIV, es una consideración muy relativa) para conferir significatividad a los conceptos.

En cuanto a las fuentes, han sido esencialmente cinematográficas. Entre ellas se han seleccionado obras procedentes de períodos de hegemonía de los grandes metarrelatos, como es los mediados de los 60 del siglo XX, para utilizar, con posterioridad, una obra propia de crisis de estos enfoques y, por último, una obra de clara eliminación de los grandes discursos. Estas obras se analizan desde la perspectiva de Kracauer, de Ferro y de Cuesta, lo cual ha sido muy positivo.

REFERENCIAS

- Del Amo, A; Barbáchano, C; Cuesta, J; González, P; González, F; Lara, F; Pérez, J.; Tranche, R.; Sánchez, J. (2004). *Apuntes sobre las relaciones entre el cine y la Historia*. Junta de Castilla y León
- Aróstegui, J. (2001). La investigación histórica: Teoría y método Crítica
- Astarita, C. (2019). Revolución en el burgo. Movimientos comunales en la Edad Media. España y Europa. Akal
- Barrio, J. (2005). La Edad Media en el cine del siglo XX. *Medievalismo: revista de la Sociedad Española de Estudios Medievales*. Núm. 15
- Bazzicalupo, L. (2016). *Biopolítica. Un mapa conceptual*. Melusina
- Bonnassie, P. (1983). Vocabulario básico de la Historia medieval. Crítica
- Boundi, F. (2017). La producción como origen del plusvalor en la teoría marxista. *Revista Apuntes del CENES*, Vol. 36, Núm. 64
- Burke, P. (2022). La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales (1929-1989). Gedisa
- Casanova, J. (2015). La Historia social y los historiadores. Crítica
- Desvois, J-M. (1999). Manuel Tuñón de Lara y la historia de la prensa. En De la Granja, J.L; Reig, A. y Miralles, R. *Tuñón de Lara y la historiografía española*. Siglo XXI
- Ferro, M. (1995). Historia contemporánea y cine. Ariel
- García, E. (1998). Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente. Arco/libros
- García, M. (1993). El ámbito de la nueva Historia Política: una propuesta de globalización. *Historia Contemporánea*. N° 9
- Gómez, F. (2010). El análisis de textos audiovisuales. Significación y sentido. Shangrila
Textos aparte
- Hervás, R. y Martínez, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 42
- Krakauer, S. (1985). De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán. Paidós
- López, C. (2014). La biopolítica según la óptica de Michel Foucault. Alcances, potencialidades y limitaciones de una perspectiva de análisis. *El Banquete de los Dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporánea*. Vol 1. Núm. 1
- Marín M. (2020). ¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna. En García, F; Gómez, G.; Cózar, R.; Martínez, P.; *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha
- Monsalve, L; y Ruiz, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *adResearchESIC*, Núm. 26 Vol. 26
- Moore, R. I. (1989). La formación de una sociedad represora. Poder y disidencia en la Europa Occidental. 950-1250. Crítica
- De Pablo, S. (2001). Introducción. Cine e Historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia contemporánea, N° 22*
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universidad Autónoma de Barcelona=Universitat Autònoma de Barcelona. Servicio de Publicaciones=Servei de Publicacions
- Sièyes, E. (2019). ¿Qué es el tercer estado? Ensayo sobre los privilegios. Alianza
- Sirinelli, J-F (1993). El retorno de lo político. *Historia Contemporánea*. Núm. 9

- Tomassoni, M. y Cuadrado, J. (2023). Tendencias historiográficas actuales. Retos, propuestas y debates de los jóvenes historiadores. *Hispania Nova*, 1 Extraordinario.
- Valero, T. (2018). El Mundo Actual a través del cine. 25 historias de película. Alianza
- Vilar, P. (1980). Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Crítica
- Wickham, C. (2017). Europa en la Edad Media. Una nueva interpretación. Crítica
- Wickham, C. (2020). *Las formas del feudalismo*. PUV

Análisis del impacto en la incorporación de las competencias digitales en el ámbito de la educación inicial del Paraguay

Marina Raquel Báez Domínguez

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Abstract: This study examines the integration of digital competencies in early childhood education in Paraguay, highlighting both the opportunities and challenges posed by the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT). The research emphasizes the importance of developing key digital skills from early childhood, which go beyond basic device usage to include critical thinking, problem-solving, and creativity. It also discusses the pivotal role of teachers, stressing the need for continuous professional development to effectively guide children's digital learning processes, additionally, the study identifies the disparities between Paraguay and other countries, such as those in Europe, in terms of teacher training and infrastructure, which limit the full potential of ICT in education, methodologically, the study uses a mixed approach, combining qualitative and quantitative techniques to explore how digital tools impact cognitive and socio-emotional development in early learners. The findings underscore the need for comprehensive educational policies that prioritize digital literacy and improved infrastructure in Paraguay's early education system.

Keywords:

digital competencies, early childhood education, ICT, teacher training, Paraguay

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

1.1. Incorporación de las nuevas tecnologías en el ambiente educativo de la Educación Inicial

La integración de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo de la Educación Inicial representa un desafío y una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial que los educadores reconozcan la importancia de desarrollar competencias digitales desde las primeras etapas del desarrollo de los niños, ya que vivimos en una era digital que demanda habilidades específicas para navegar y utilizar la tecnología de manera efectiva.

Para fortalecer la calidad educativa de la Educación Inicial a través de la incorporación de las TIC, es necesario enfocarse en el desarrollo de competencias digitales clave, estas competencias van más allá del simple manejo de dispositivos y software, abarcando habilidades como la alfabetización digital, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración en entornos virtuales.

Una estrategia efectiva sería diseñar actividades pedagógicas que integren herramientas tecnológicas de manera lúdica y educativa, esto no solo captará el interés de los niños, sino que también les permitirá adquirir habilidades digitales de manera natural. Además, es fundamental que los docentes se capaciten continuamente para adaptarse a las nuevas tecnologías y puedan guiar a los niños de manera efectiva en su proceso de aprendizaje digital.

La inclusión de dispositivos como tabletas, pizarras interactivas y aplicaciones educativas específicamente diseñadas para la Educación Inicial puede contribuir al desarrollo cognitivo, motor y socioemocional de los niños, asimismo, fomentar el uso responsable y ético de la tecnología desde temprana edad es esencial para preparar a los niños para los desafíos digitales futuros.

La evolución constante en el ámbito educativo demanda que los docentes abracen las innovaciones y se adapten a los cambios para preparar a los alumnos de manera efectiva hacia el futuro, en particular, el desarrollo de competencias digitales se ha vuelto esencial en este contexto de transformación educativa.

Los docentes deben reconocer que las tecnologías digitales no solo son herramientas complementarias, sino que representan un elemento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la integración de competencias digitales no se trata solo de utilizar dispositivos electrónicos o plataformas en línea, sino de fomentar la capacidad de los estudiantes para desenvolverse de manera efectiva en entornos digitales, aplicar el pensamiento crítico y resolver problemas utilizando la tecnología como una herramienta facilitadora.

La actualización constante de los docentes es clave para mantenerse al tanto de las últimas tendencias y tecnologías educativas, participar en programas de formación continua, asistir a conferencias y colaborar con colegas para compartir mejores prácticas son formas efectivas de adquirir las habilidades necesarias para integrar de manera efectiva la tecnología en clase.

Es crucial que los docentes fomenten la creatividad y la innovación entre los alumnos, promoviendo proyectos y actividades que permitan la aplicación práctica de las competencias digitales, el diseño de evaluaciones que reflejen la realidad digital actual también contribuye al desarrollo de habilidades relevantes para el mercado laboral.

La creación de entornos de aprendizaje flexibles, donde se utilicen recursos digitales de manera estratégica, permite a los alumnos desarrollar habilidades de autogestión, colaboración en línea y adaptabilidad a diferentes plataformas y herramientas digitales.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación Inicial va más allá de simplemente adoptar nuevas estrategias pedagógicas, se trata de fomentar un uso creativo e innovador de estas herramientas, con el objetivo de promover la participación activa y colectiva de los educandos, sin distinción alguna, y orientado hacia una verdadera transformación educativa integradora.

El uso creativo de las TIC implica ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, permitiendo a los niños explorar, descubrir y construir su propio aprendizaje de manera colaborativa, los docentes tienen la oportunidad de diseñar experiencias digitales que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde las etapas iniciales del proceso educativo.

Es fundamental promover la participación colectiva, creando ambientes virtuales inclusivos que permitan a todos los educandos, independientemente de sus habilidades o circunstancias, contribuir y beneficiarse del uso de las TIC. Esto no solo fomenta la equidad en el acceso a la educación digital, sino que también fortalece la construcción de un sentido de comunidad y colaboración entre los niños.

La transformación educativa integradora implica que las TIC se conviertan en herramientas que no solo apoyen la enseñanza de contenidos curriculares, sino que

también faciliten el desarrollo de habilidades transversales esenciales para el siglo XXI esto incluye la alfabetización digital, la comunicación efectiva en entornos virtuales, el trabajo en equipo en línea y la ética digital.

En este sentido, los docentes deben ser facilitadores y guías en el uso de las TIC, estimulando el aprendizaje activo y proporcionando contextos significativos para la aplicación de competencias digitales, además, es crucial estar abiertos a la retroalimentación de los educandos, adaptando continuamente las estrategias para satisfacer sus necesidades y estilos de aprendizaje individuales.

Es fundamental destacar la importancia de contrastar el sistema educativo internacional entre Europa y Paraguay, especialmente en lo que respecta a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación inicial. Si bien se observa un enfoque hacia la innovación a nivel global, es esencial reconocer las disparidades existentes, especialmente en la capacitación de los docentes en competencias digitales.

En Europa, muchos sistemas educativos han avanzado significativamente en la implementación de las TIC, tanto en la infraestructura tecnológica como en la formación de los docentes, la formación integral de los educadores para adquirir competencias digitales se ha convertido en una prioridad, permitiendo un enfoque más efectivo y creativo en la enseñanza que involucra a los estudiantes de manera activa.

En contraste, en Paraguay, la falta de formación específica para los docentes en el ámbito de las competencias digitales puede representar un desafío significativo, esta brecha en la preparación docente puede limitar la capacidad de aprovechar plenamente el potencial de las TIC en el ámbito de la educación inicial, es crucial reconocer este problema y abordarlo de manera integral, mediante iniciativas de formación continua y actualización para los educadores.

Para superar esta desventaja, es necesario implementar políticas educativas que prioricen la capacitación docente en competencias digitales desde las etapas iniciales de su formación y durante su carrera profesional, esto implica no solo proporcionar acceso a herramientas y recursos digitales, sino también fomentar un cambio de mentalidad que promueva la creatividad, la adaptabilidad y la integración efectiva de las TIC en el proceso educativo.

La participación activa de los docentes en programas de desarrollo profesional, talleres y colaboraciones internacionales puede ser clave para cerrar esta brecha y promover la excelencia en la educación inicial en Paraguay, asimismo, la creación de redes de apoyo y el intercambio de buenas prácticas a nivel nacional e internacional pueden contribuir significativamente al avance y la transformación del sistema educativo paraguayo hacia uno más integrador y adaptado a las demandas digitales del siglo XXI.

Según la (Revista Paraguaya de Educación, 2012), sobre el impacto del Modelo 1 por 1 "Una computadora por niño", deja como resultado lo siguiente:

- El uso de la computadora es restringido a ciertas áreas académicas, como comunicación y que, aún en el área en que es más aplicada, se vuelve a restringir su uso solamente a cierta capacidad.
- La computadora no es percibida aún por los docentes como parte de la clase en cualquiera de sus momentos.

- Se ha encontrado que en la mayoría de los casos el uso de las netbooks se da en un tiempo mínimo muy reducido, contrariamente a las características del proyecto, la mayoría de los docentes desarrollan clases con las netbooks solo una vez por semana durante 40 minutos.
- La mayoría de los encuestados (71%) respondió que ya no tienen porque se les descompuso.
- Las computadoras portátiles en su mayoría están obsoletas, con poca memoria, lo cual dificulta a los docentes al momento de registrar los trabajos de sus estudiantes.
- Los docentes y directores, argumentan que es necesario mejorar el mecanismo o proceso de mantenimiento y reparación, en cuanto a tiempos de devolución de los equipos. Revista Paraguaya de Educación. (2012). Sobre el impacto del Modelo 1 por 1 "Una computadora por niño". *Revista Paraguaya de Educación*, 54(3), 123-145.

El Plan de Capacitación dirigido a docentes de escuelas rurales en el marco del Programa Escuela Viva, junto con la iniciativa "Una computadora por docente", representa un paso significativo hacia la integración de competencias digitales en el ámbito educativo, especialmente en entornos rurales, la provisión de computadoras subsidiadas para los docentes no solo busca facilitar el acceso a la tecnología, sino también promover la apropiación de estas herramientas como parte esencial del desarrollo profesional.

Es alentador ver que este programa se basa en los lineamientos del Marco de competencias para docentes en materia de TIC de la UNESCO, reconocido por su enfoque integral en el desarrollo de competencias digitales, este marco, al centrarse en niveles de sofisticación progresiva, aborda aspectos esenciales para la enseñanza y aprendizaje, la administración escolar y el desarrollo profesional continuo.

La adopción de competencias digitales a través de este marco no solo impacta la práctica docente en términos de enseñanza y aprendizaje, sino que también se extiende a la administración escolar, lo que puede mejorar la eficiencia y la gestión educativa, además el énfasis en el desarrollo profesional continuo resalta la importancia de mantenerse actualizado en las habilidades digitales, algo crucial en un entorno educativo en constante evolución.

El liderazgo distribuido, mencionado al final, es clave para crear un entorno propicio para el desarrollo de competencias digitales en la educación inicial, fomentar la colaboración entre los docentes, promover la compartición de experiencias y conocimientos, y crear una cultura organizacional que valore la innovación digital son elementos esenciales para maximizar el impacto positivo de la tecnología en el proceso educativo.

La DIGCOMPEDU 2017, propuesta por Christine Redecker y Yves Punie, representa un enfoque valioso en el impulso de la competencia digital de los educadores en Europa, este marco europeo para las Competencias Digitales de los Educadores busca proporcionar una guía común y compartida para promover la competencia digital de los educadores, reconociendo la necesidad de habilidades específicas en el ámbito educativo (Redecker & Punie, 2017).

La relevancia de este marco radica en su capacidad para ofrecer un enfoque estandarizado y comprensible, proporcionando a los Estados miembros un conjunto de herramientas y recursos para fomentar la competencia digital de los educadores, es crucial subrayar que, para aprovechar plenamente el potencial de las tecnologías digitales en la educación

inicial, los docentes deben poseer habilidades digitales específicas adaptadas a su profesión.

La creciente concienciación entre los Estados miembros europeos sobre la necesidad de competencias digitales específicas para los educadores refleja la comprensión de que la tecnología puede ser un recurso poderoso para mejorar e innovar en la educación, este reconocimiento es especialmente relevante en el contexto de la educación inicial, donde la formación temprana en competencias digitales puede sentar las bases para el éxito futuro de los estudiantes en un mundo digital.

Es esencial destacar que la integración de competencias digitales en la formación y desarrollo profesional de los educadores no solo beneficia a los docentes, sino que también impacta directamente en la experiencia de aprendizaje de los niños en la educación inicial, la capacidad de los educadores para utilizar tecnologías digitales de manera efectiva puede enriquecer las estrategias pedagógicas, personalizar el aprendizaje y preparar a los niños para los desafíos digitales que enfrentarán en su vida académica y más allá.

Es crucial reconocer que la adopción de herramientas innovadoras y el desarrollo de competencias digitales en el ámbito educativo, especialmente en la educación inicial, pueden encontrarse con resistencia por parte de algunos docentes e incluso autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, este desafío subraya la importancia de un liderazgo fuerte por parte del Estado, que abarque desde la formación del capital humano hasta el personal directivo, con el fin de fomentar un cambio cultural y promover la aceptación de estas nuevas herramientas.

La implementación exitosa de innovaciones educativas requiere un compromiso decidido del Estado para proporcionar recursos, capacitación y apoyo continuo a los docentes, este apoyo debe extenderse a la formación del capital humano, garantizando que los educadores estén equipados con las habilidades digitales necesarias y tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional específicas en este ámbito.

El liderazgo desde el nivel directivo es esencial para inspirar confianza y motivación en los docentes, los líderes educativos deben comunicar de manera efectiva los beneficios de la integración de competencias digitales en la educación inicial y demostrar un compromiso continuo con la actualización y mejora constante.

Es fundamental destacar que el interés y la objetividad aplicada en este contexto son clave, los programas de formación y desarrollo profesional deben ser diseñados de manera atractiva y relevante, mostrando cómo estas herramientas y competencias digitales no solo benefician a los docentes, sino que también mejoran la experiencia de aprendizaje de los niños.

La creación de una cultura organizacional que valora la innovación y la adaptabilidad es esencial para superar las resistencias, esto implica fomentar un ambiente en el que los educadores se sientan apoyados y motivados para explorar nuevas metodologías y tecnologías en el aula, sin temor a consecuencias negativas.

1.2. Transformación Educativa desde la Educación Inicial

La transformación educativa desde la Educación Inicial requiere una combinación de factores que van más allá de la formación individual del docente, es esencial destacar que el docente debe poseer una formación holística que abarque no solo las competencias digitales, sino también la comprensión profunda de cómo integrarlas de manera efectiva

en el proceso educativo, además, se necesita una atención especial a la dotación de espacios con los equipamientos necesarios, ya que estos son elementos fundamentales para la verdadera transformación digital.

La formación del docente implica ir más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas, debe incluir la comprensión de cómo las competencias digitales se alinean con los objetivos pedagógicos, cómo pueden adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos y cómo fomentar la creatividad y la participación activa en el aula, la formación continua y la actualización constante son clave para que los docentes se mantengan al tanto de las últimas tendencias y metodologías digitales.

Sin embargo, la formación del docente no puede ser efectiva sin el respaldo adecuado en términos de infraestructura y equipamiento, dotar los espacios educativos con las herramientas tecnológicas necesarias es esencial para que los docentes puedan aplicar de manera efectiva sus competencias digitales, esto incluye la disponibilidad de dispositivos como tabletas, computadoras y pizarras interactivas, así como el acceso a conexiones de alta velocidad y recursos educativos digitales actualizados.

La inversión en infraestructura tecnológica no solo facilita el acceso a las herramientas, sino que también crea un entorno propicio para la innovación y el aprendizaje activo, los espacios educativos digitalmente equipados permiten la implementación de estrategias pedagógicas más dinámicas y participativas, promoviendo el desarrollo integral de los niños desde la Educación Inicial.

Además, es esencial fomentar la colaboración entre docentes y profesionales de tecnología educativa para optimizar el uso de los equipamientos, estas colaboraciones pueden contribuir a diseñar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y a superar posibles obstáculos en la implementación de las TIC en la Educación Inicial.

1.3. El liderazgo del docente actual

El liderazgo del docente en la actualidad, según la perspectiva de Murillo (2006), destaca la importancia de la orientación práctica del trabajo, reconociendo que el comportamiento y la actitud del líder educativo son fundamentales para determinar el éxito de las funciones de dirección en la escuela, en el contexto de la implementación de competencias digitales en la Educación Inicial, este enfoque es crucial para comprender y abordar los procesos sistémicos necesarios para lograr un cambio efectivo.

En el ámbito de las competencias digitales, el liderazgo del docente adquiere una dimensión estratégica, el cambio hacia la integración de las tecnologías en la Educación Inicial demanda un liderazgo interno que no solo reconozca la importancia de estas competencias, sino que también sea capaz de iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de cambio en la institución educativa.

La implementación de competencias digitales en la Educación Inicial requiere un liderazgo que inspire a los docentes a adoptar nuevas prácticas pedagógicas, a integrar tecnologías de manera efectiva y a abrazar la transformación digital, los líderes educativos deben ser modelos a seguir, demostrando un compromiso activo con el aprendizaje continuo y la aplicación creativa de las TIC en el proceso educativo.

La orientación práctica del trabajo, según Murillo (2006), destaca que el liderazgo debe considerar las razones para el cambio en las instituciones educativas, en el contexto digital, estas razones incluyen la necesidad de preparar a los alumnos para un mundo

tecnológico, fomentar la participación activa y el aprendizaje personalizado y mejorar la calidad general de la educación.

Para llevar a cabo este proceso, los líderes educativos deben estar familiarizados con las tendencias y desafíos en el uso de la tecnología en la educación, deben ser capaces de articular una visión clara y convincente para la integración de competencias digitales en la Educación Inicial, alineada con los objetivos pedagógicos y los beneficios para el desarrollo integral de los niños.

2. OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO

La presente investigación tiene como principal el impacto de la integración de las competencias digitales en la educación inicial, para ello se plantea el siguiente objetivo general y sus respectivos objetivos específicos:

Objetivo General:

"Evaluar de manera integral el impacto de la integración de competencias digitales en el ámbito de la educación inicial en Paraguay, identificando sus efectos en el desarrollo cognitivo, socioemocional y pedagógico de los niños."

Objetivos Específicos:

- Analizar la percepción y adaptabilidad de los docentes de educación inicial frente a la integración de competencias digitales en el proceso educativo.
- Evaluar el impacto de la implementación de tecnologías digitales en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños en el nivel inicial.
- Identificar los desafíos y oportunidades relacionados con la infraestructura tecnológica en las instituciones de educación inicial en Paraguay y su influencia en la incorporación de competencias digitales.
- Proponer recomendaciones pedagógicas y políticas para optimizar la integración efectiva de competencias digitales en la educación inicial, considerando las características socioeconómicas y culturales del contexto paraguayo.

3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El enfoque de investigación propuesto para esta tesis doctoral será de naturaleza mixta, combinando elementos cualitativos y cuantitativos, a través del enfoque cualitativo, se llevará a cabo la recolección y análisis de datos con el propósito de afinar las preguntas de investigación y explorar nuevas perspectivas durante el proceso de interpretación. Este enfoque permitirá una comprensión más profunda y contextualizada de las dinámicas educativas, especialmente en el ámbito de la educación inicial en Paraguay.

En primer lugar, se empleará la técnica de análisis documental, una actividad sistemática y planificada que busca obtener información valiosa y fidedigna, esta fase será esencial para examinar documentaciones oficiales y normativas legales vigentes no solo en Paraguay, sino también en países de la región, se llevará a cabo un estudio comparativo con el objetivo de obtener información retrospectiva y referencial que enriquecerá la comprensión del contexto educativo en el nivel inicial.

En segundo lugar, se implementarán la entrevista semiestructurada y el cuestionario, la entrevista semiestructurada estará dirigida a Directivos Generales y Coordinadores responsables de la educación inicial en Paraguay, con el propósito de recabar datos precisos en relación con el tema investigado. Por otro lado, el cuestionario estará enfocado en los docentes del nivel inicial y sus auxiliares, con el objetivo de recopilar datos

detallados sobre el uso de herramientas digitales en su metodología educativa diaria. Esta tipología de investigación constituirá un grupo diverso de personas cuidadosamente seleccionadas para participar en un debate guiado sobre el tema investigado, aportando datos cruciales para la investigación.

El cuestionario se basará en la aplicación de la Herramienta SELFIE (acrónimo en inglés de "reflexión personal sobre un aprendizaje efectivo mediante el fomento de la innovación a través de tecnologías educativas"). Esta herramienta permitirá recoger, de forma anónima, las opiniones de los docentes sobre el uso de tecnologías en sus instituciones se utilizarán afirmaciones y preguntas breves con una escala del 1 al 5 para responder, proporcionando una visión detallada del modo en que se utilizan las tecnologías en el entorno educativo.

La elaboración de las preguntas se basará en el marco DigComp 2.2, que busca el desarrollo de la competencia digital mediante el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales en diversos contextos, este marco incluye la búsqueda y gestión de información, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad (incluido el bienestar digital y competencias relacionadas con la ciberseguridad), y la resolución de problemas (Instituto de Prospectiva Tecnológica, 2022).

Se elaborará un banco de preguntas inicialmente compuesto por 40 a 50 preguntas, las cuales pasarán por un proceso de validación para acotarse a aproximadamente 30 preguntas finales para el cuestionario.

La población total de interés será de 500 docentes de educación inicial y la muestra se seleccionará mediante el muestreo intencional, esta técnica permitirá al investigador basarse en su propio juicio para elegir a los participantes que formarán parte del estudio, asegurando la relevancia y aplicabilidad de los resultados en el contexto específico de la educación inicial en Paraguay. Con esta metodología robusta y centrada en la realidad paraguaya, se busca generar nuevos espacios valiosos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación inicial en el país.

4. IMPACTO PREVISTO

Para difundir los resultados obtenidos, se planea la publicación de diversos artículos en revistas de alto impacto, con el objetivo de analizar de manera exhaustiva la influencia de la integración de competencias digitales en los entornos educativos del nivel inicial.

Es crucial destacar que la introducción de la tecnología en los ambientes educativos es un tema de gran relevancia en la actualidad, como se ha mencionado previamente, con un abundante número de publicaciones relacionadas. Sin embargo, es fundamental señalar que, a pesar de la considerable cantidad de investigaciones, estas tienden a concentrarse mayormente en el ámbito universitario, dejando de lado el nivel inicial. El impacto significativo de este estudio radica en la incorporación de la tecnología, específicamente a través de la caracterización de competencias digitales en el ámbito de la educación inicial, así como en el diseño de un modelo de capacitación adaptado de manera precisa a estos entornos educativos.

Además, el desarrollo del trabajo tiene un alto impacto en las siguientes cuestiones:

1. Mejora de la Calidad del Aprendizaje en el Nivel Inicial: La integración de la tecnología en las aulas del nivel inicial posibilita a los educadores diseñar y ofrecer actividades más atractivas e interactivas, estas no solo involucran a los

alumnos de manera más efectiva, sino que también fomentan su participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, el uso de tecnologías digitales contribuye al desarrollo de habilidades digitales y competencias del siglo XXI desde las etapas más tempranas de la educación.

2. Acceso Ampliado a Recursos Educativos en el Nivel Inicial: La implementación de las competencias digitales en el nivel inicial abre las puertas a una extensa variedad de recursos educativos en línea, desde videos y simulaciones hasta juegos educativos y aplicaciones interactivas, estos recursos diversificados enriquecen el proceso educativo, ofreciendo a los docentes del nivel inicial un abanico de opciones para personalizar y adaptar su enfoque pedagógico.
3. Personalización del Aprendizaje en el Nivel Inicial: El desarrollo de competencias digitales brinda a los docentes del nivel inicial la capacidad de personalizar el aprendizaje, esta adaptación se realiza según las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, lo que puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico. La individualización de las actividades y recursos educativos se convierten así en una herramienta valiosa para maximizar el potencial de cada estudiante desde sus primeros años de formación.

REFERENCIAS

- Adelantado Renau, M., Beltrán Valls, M. R., & Sánchez Gómez, M. (2021). La competencia digital docente en el siglo XXI. En *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (Vol. 32, pp. 2148-2170). Dykinson.
- Boumadan, M., Soto-Varela, R., Matosas-López, L., & Gutiérrez, A. (2022). Estado de la investigación en torno a la competencia digital docente en España. En *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 317-326). Ediciones Octaedro.
- García, M., Boumadan, M., Soto-Varela, R., & López, L. (2020). Diseño de experiencias de aprendizaje en entornos digitales en línea. En *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1421-1424). UMA Editorial.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Marco común de la competencia digital docente*.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2022). Marco de referencia de la Competencia Digital Docente (BOE de 16 de mayo de 2022).
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2006). Una dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional de liderazgo distribuido.
- Paredes, J., Freitas, A., & Díaz, G. (2020). La vida diaria y la competencia digital de los niños de Madrid en educación primaria. Análisis de un caso. *Ra Ximhai*, 17(1), 37-51.
- Revista Paraguaya de Educación. (2012). Experiencias de implementación de las tecnologías de información y comunicación en educación.
- Soto-Varela, R., Prieto, M., & Hamed, M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: Análisis de la situación actual. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 56-65.
- Soto-Varela, R., Hamed, M., García, M., & López, L. M. (2021). Matriz para el diseño de experiencias de aprendizaje en entornos digitales en línea. En *Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores mediados por tecnología* (pp. 113-124). Octaedro.
- Zorrilla Abascal, M. L., Castillo Días, M., & Torres Velandia, S. A. DigComp UAEM: Dimensiones de la cultura digital en una universidad pública estatal. En *Ecoesad: 15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje* (pp. 159-177).

¡Calladita estás más guapa! *Tacita Muta* y *Aius Locutius* modelos para la feminidad y la masculinidad en la antigua Roma

Yasmina Bernuz Rodríguez

Universidad de Alicante (España)

Abstract: In Classical Antiquity, mythology and cult practices played a fundamental part in perpetuating social norms and naturalizing gender roles. Scholars such as Jean Pierre Vernant, Nicole Loraux, and Ana Iriarte have analysed this creation of identities through mythology in Greek culture from the perspective of sociology of religion. For example, the divine couple of Hermes and Hestia has been studied to understand the Greek conception of space according to gender. In this study, we explore this approach in Roman mythology, focusing on indigenous gods (*dii indigetes*) like *Tacita Muta* and *Aius Locutius*. By analysing these characters, we can better understand how the Romans perceived mastery of speech and how this was reflected in their social reality, where women faced prohibitions in certain public activities. Despite the Greek influence, an approach to these *minor* divinities, specific to Roman mythology, can help us discern between their own cultural traits and external influences and gain a better understanding of their particular construction of femininity and masculinity.

Keywords: mythology, gender, roman history, *dii indigetes*; religion

1. INTRODUCCIÓN: LA RELIGIÓN COMO HERRAMIENTA PERFORMATIVA

En su obra, *El dosel sagrado*, el sociólogo Peter Ludwig Berger destaca el papel fundamental que la religión ha desempeñado históricamente como el principal instrumento de legitimación para el comportamiento de las sociedades humanas:

“[...] la religión ha sido históricamente el instrumento más extendido y más efectivo de legitimación. Toda legitimación mantiene y conserva la realidad socialmente definida. Y la efectividad legitimadora de la religión está en que ésta relaciona las precarias construcciones de la realidad de las sociedades empíricas con la realidad última” (1999, p. 56).

Desde esta idea, podemos sostener que la religión no solo crea una cosmovisión o un sistema de creencias, sino que también moldea y perpetúa la realidad que se encuentra aceptada socialmente dentro de una determinada comunidad. En este sentido, la mitología, como parte fundamental de este sistema de creencias, “se crea a propósito para cumplir alguna función sociológica, para glorificar a un determinado grupo o para justificar un estado de cosas” (Malinowski, 1948, pp. 46-47).

Por otro lado, gracias a diferentes investigadoras, podemos definir el patriarcado como un sistema histórico y jerárquico que institucionaliza el dominio de los hombres sobre las mujeres y otros grupos de género (infantes y masculinidades alternativas), basándose en la diferenciación sexual y su significación genérica (Blanco, 2021; Rodríguez, 2022). A partir de esta comprensión, podemos afirmar que las sociedades griega y romana eran patriarcales. Esta definición es importante y está directamente relacionada con lo que decíamos al principio porque dicho sistema se sirve de mecanismos y distintos espacios institucionales para legitimarse mediante la simbología y la naturalización de las

identidades de género (Beteta, 2009). Es así como los mitos participan en esta construcción de la identidad, siendo utilizados por las sociedades que los crean como instrumentos performativos de la realidad y, por ende, de la subjetividad femenina y masculina (Ferrer, 2017).

De este modo, en las sociedades de la Antigüedad clásica se fueron gestando mitos (cargados de un bagaje cultural de épocas anteriores) y se desarrollaron prácticas culturales que desempeñaron un papel fundamental en la perpetuación y naturalización de los roles de género. Por lo tanto, estos mitos y rituales no sólo proporcionaban una explicación cosmogónica del mundo y sus fenómenos, sino que, además de dotar de una identidad colectiva, servían también como mecanismos de legitimación de las desigualdades sociales (Rodríguez, 2022; López, 2020).

En el campo historiográfico y desde la sociología de la religión diversos especialistas como Jean Pierre Vernant (1965/1973), Nicole Loraux (2004) o Ana Iriarte Goñi (2002), entre otros, han analizado dicha construcción de los ideales femenino y masculino para la sociedad de la antigua Grecia. Sin embargo, cuando nos adentramos en la mitología romana, los estudios sobre este tipo de análisis son escasos. Esto se debe a la enorme influencia de la cultura y la religión griega sobre la sociedad romana, una influencia que ha llevado a algunos especialistas a afirmar que “Roma careció de una mitología” (López, 2018, p. 140). Desde el presente estudio queremos demostrar que dicha afirmación no es del todo correcta y que, si bien la religión romana recibió una fuerte influencia griega (además de la etrusca), también construyó y reformuló sus propias divinidades y su propia mitología.

Historiadoras e historiadores debemos tener presente que las sociedades y culturas son producto de un espacio y tiempo determinados, por lo que griegos y romanos fueron distintos, aunque tuvieran puntos de encuentro y los encorsetemos bajo la etiqueta de la Antigüedad clásica. En esta misma línea, la identidad de género también es distinta según el contexto temporal y espacial y, por lo tanto, es cambiante (Fargas, 2020). Es por ello que creemos que un acercamiento a los denominados *dii indigetes*, propios de la mitología romana, puede ayudarnos a comprender mejor la particular construcción de la feminidad y la masculinidad en la antigua Roma. Para ello, nos proponemos analizar dos divinidades de las muchas que podríamos contemplar y comprender su importancia en cuanto al uso de la palabra por parte de mujeres y hombres.

2. ESPACIO, TIEMPO Y GÉNERO EN EL PENSAMIENTO CLÁSICO

Antes de pasar al análisis de la pareja de divinidades romanas, es importante considerar el trabajo de Jean Pierre Vernant en *Mito y pensamiento en la Grecia antigua* (1965/1973). Aunque Vernant no se enfocaba específicamente en la construcción de identidades de género a través de la mitología griega, su estudio sobre la concepción del espacio y el tiempo muestra cómo las representaciones simbólicas y mitológicas pueden revelar los ideales de feminidad y masculinidad de una sociedad, aspectos que se traducían en derechos, obligaciones y prohibiciones. Además, la reflexión de Vernant, junto con las aportaciones de especialistas como Laura Masseti (2020) y Felice Vinci y Arduino Maiuri (2022), permite entender cómo las ideas griegas sobre el espacio y el tiempo influyeron en Roma y en su discurso sobre quiénes podían usar la palabra en espacios públicos.

En realidad, son pocas las ocasiones en las que la pareja Hermes-Hestia aparece unida, pero son realmente significativas. El geógrafo e historiador griego Pausanias (*ca.* 130

e.c./1994) hizo alusión a su aparición como una pareja unida al describir la estatua crisoelefantina de Zeus en Olimpia; también los nombra juntos cuando describe un ritual de adivinación que tenía lugar en la ciudad aquea de Faros donde ponía en relación a ambas divinidades (Vernant, 1965/1973). Por otro lado, la pareja divina también aparece en el Himno homérico 29 en el cual se narra que comparten el espacio habitado y ayudan a los humanos. E incluso, en ocasiones, también podemos encontrarlos juntos en inscripciones de época romana como Vesta y Mercurio como el caso de un testimonio hallado en *Madauros* (ILAlg. 1, 4007).

La presentación de estas divinidades como parteras sin presentar ningún parentesco, como el de marido y mujer, madre e hijo, padre e hija o hermanos, fue lo que llamó la atención de Vernant.

En el mundo griego y, posteriormente, también en el romano la construcción de la identidad propia se entendía en contraposición con la *otredad* (Levinas, 1977). Para los griegos, esta *otredad* estaba compuesta por todos los segmentos de la población que no correspondían al modelo de ciudadano adulto, es decir, mujeres, jóvenes, niños y niñas, esclavos y esclavas, así como extranjeros o bárbaros (González, 2010). Así, la sociedad griega construyó su identidad en torno a una visión dicotómica: civilizado vs. bárbaro, activo vs. pasivo, positivo vs. negativo o público vs. privado, entre otros. En particular, el binomio público/privado es central en la reflexión del sociólogo francés, quien relacionó estas dos divinidades con la concepción del espacio en la sociedad griega, diferenciándolo entre abierto y cerrado (Vernant, 1965/1973).

En términos generales, Hestia era la diosa del hogar y la familia, representando el mundo doméstico, mientras que Hermes simbolizaba la circulación y el mundo exterior. Aunque opuestos, eran complementarios (Stark, 2015). El Himno homérico 29 señala que Hestia se niega a abandonar el centro del hogar por lo que su unión con la casa la convertía en la representante directa de la familia a la cual fijaba al territorio, por lo que contribuía a la construcción de la identidad colectiva de la comunidad. De hecho, la diosa tomaba un protagonismo principal en los ritos que debían hacerse a los recién nacidos en la *Amphidromia*, el ritual de reconocimiento del nuevo miembro en un acto circunvalatorio en torno al fuego de la casa (Baudry 2022). Por su parte, Hermes comenzaba su dominio en el umbral de la puerta, protegiendo la casa de ladrones, pues él mismo los simbolizaba (Vernant, 1965/1973).

Además de la concepción de espacios estáticos y móviles, la relación de la pareja divina con el fuego es significativa. Hestia está claramente vinculada al fuego doméstico y comunitario, y a menudo es representada solo por la llama (Carandini, 2015). Hermes, aunque a primera vista parece desconectado del fuego, es reconocido en el cuarto Himno homérico como inventor del fuego sacrificial. Además, el carácter *psychopompos* de Hermes-Mercurio como divinidad encargada del traslado de los difuntos al Hades sugiere una conexión con el fuego de las piras funerarias (Masseti, 2020; Vinci y Maiuri, 2022). Esta relación con el fuego también es importante ya que lejos de refutar lo interpretado por Vernant se enriquece su teoría al pensar en un fuego móvil vs. un fuego estático (Masseti, 2020) o, lo que es lo mismo, en un fuego cuadrangular representante del ámbito celestial y de carácter masculino frente a un fuego circular representante del ámbito terrestre y de carácter femenino que encontramos en otras culturas de carácter indoeuropeo (Vinci y Maiuri, 2022).

De este modo, los estudiosos de Hestia y Hermes han identificado que la mentalidad clásica concebía el espacio y el tiempo en términos duales. Hestia y Hermes representaban

lo estático y lo móvil, lo doméstico y lo exterior, y el principio y fin de la vida humana. En estos términos, Hestia al estar asociada a la casa y a la familia es la garante de la continuidad del linaje familiar por ello a ella eran dedicados los descendientes legítimos y por ello su significado simbólico está estrechamente ligado con la identidad colectiva, es decir, construye la identidad del sujeto en relación con su identidad familiar. Por el contrario, Hermes, como símbolo de los tránsitos, el cambio, lo abierto y la movilidad fomentaba la identidad individual del individuo puesto que lo impulsaba a salir fuera del hogar al mundo exterior donde se podía realizar por él mismo. Como afirma Mónica González Santana, esta concepción “no es más que el reflejo mítico de una realidad social que conlleva la percepción del hombre como ciudadano y la mujer como madre y esposa de ciudadanos” (2010, p. 36).

Con sus respectivas diferencias (Stark, 2015) esta concepción sobre el espacio griego y diferenciado por razones de género penetró e influyó directamente en el pensamiento romano hasta tal punto que personajes como el jurista Ulpiano recordaba, a finales del s. II y principios del III e.c., que las mujeres no podían ejercer ningún cargo público por lo que su lugar quedaba relegado al ámbito privado. Es en este punto, donde entran en juego las divinidades que hemos mencionado al principio de este artículo y las que interesan a nuestro análisis: *Tacita Muta* y *Aius Locutius*.

3. LA ORATORIA Y LAS RELACIONES DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA MITOLOGÍA ROMANA

3.1. Los dii indigetes: Tacita Muta y Aius Locutius

Tal como apuntábamos en nuestra introducción, los estudios sociológicos sobre la mitología romana resultan ser escasos, probablemente debido a la fuerte influencia de la cultura y la religión griega sobre la sociedad romana. Sin embargo, creemos que profundizar en el conocimiento de los *dii indigetes* puede ayudarnos a establecer análisis sociológicos más completos sobre la religión romana que revelen particularidades sobre cómo los romanos construyeron su identidad.

Aunque se ha discutido extensamente sobre el significado de los *dii indigetes* con diversas interpretaciones al respecto (*vid.* Wissowa, 1909; Draper, 1930; Goldman, 1942; Del Ponte, 2004, entre otros), cuando nos referimos al epíteto *Indiges* lo hacemos desde su significado mayormente aceptado como indicador de que dicha divinidad es indígena, propia del territorio romano (o, mejor dicho, itálico) y, por lo tanto, no importada de panteones extranjeros (Pérez, 2017). Estas diosas y dioses pertenecientes a la Roma arcaica fueron recogidas, según la tradición romana, por Numa Pompilio en los *indigitamenta*, listas de teónimos custodiadas por los pontífices (Del Ponte, 2004). Muchas de estas divinidades hacen alusión, mediante su nombre, a ritos de paso fundamentales para el ser humano como, por ejemplo, el nacimiento, la llegada a la pubertad, el matrimonio o la muerte. Otras se refieren, ya sea como teónimo o como epíteto, a diferentes acciones como, por ejemplo, *Subigus* (del verbo *subigere* “someter”) la divinidad, presente en las bodas, que sometía a la esposa bajo la autoridad del marido (Del Ponte, 2004). Es esta estrecha relación, entre estas divinidades y los actos o momentos de la vida de los individuos lo que hace interesante y necesario un estudio más profundo sobre estos *dii indigetes*.

Llegados a este punto, podemos analizar cómo los mitos y rituales ligados tanto a la diosa *Tacita Muta* como al dios *Aius Locutius* representaron simbólicamente la discriminación por razones de género sobre quién podía hacer uso de la palabra en la sociedad romana.

En el libro II de sus *Fastos*, Ovidio (ca. 12 e.c./1988) nos narra el ritual y la historia de *Tacita Muta*. Antes de su trágica historia, esta diosa había sido una ninfa llamada *Lara*, *Larunda* o *Lalara*, nombre que recuerda al verbo *laleo* y que significa parlotear. *Lara* advirtió a la ninfa *Yuturna* que Júpiter tenía la intención de forzarla sexualmente y, además, informó a Juno de las intenciones de su marido. Este acto de sororidad por parte de *Lara* la condenó, pues Júpiter, por venganza, le arrancó la lengua, le puso por nombre *Tacita Muta* y la envió al lugar donde habitan los difuntos: la laguna infernal. Sin embargo, las desgracias para esta diosa no acabaron aquí, ya que fue violada por Mercurio durante el trayecto hacia la laguna y de ese momento nacieron gemelos: los dioses denominados Lares, protectores de las encrucijadas. Como vemos, el mito refleja la perspectiva romana de que solo los deseos de los hombres podían exteriorizarse, lo cual se comprueba por la violación cometida por Mercurio y las intenciones frustradas de Júpiter (Casamayor, 2015).

En cuanto al ritual de esta diosa, según Ovidio, era venerada cada 21 de febrero durante las *Feralia*, festividad en honor a los difuntos. En esta participaba una anciana rodeada de muchachas, lo que indica que el culto era exclusivamente femenino. Este hecho refuerza el argumento de que esta diosa simbolizaba un silencio impuesto a las mujeres (Alvar, 2020). Además de este pasaje, también se han encontrado tablillas de maldición que parecen aludir a la diosa (*AE* 1958, 150 y *AJJ* 255-257), interpretadas como peticiones a la divinidad para que nadie hable o emita calumnias contra el dedicante (Marco, 2010). Este simbolismo también aparece cuando Ovidio señala que en el ritual se cose la boca a un pez, animal que ya es mudo de por sí (Cantarella, 1985). Además, este doble silencio está presente en el nombre de la diosa, pues ambos componentes, *Tacita* y *Muta*, hacen referencia a mantenerse muda o callada (Dubourdieu, 2003).

En contraste con esta diosa, la mitología romana describe un dios masculino en el que en su nombre se manifiesta el verbo hablar también dos veces: *Aius Locutius*. La historia de esta divinidad es breve, pero ha sido relatada por diferentes autores: Plutarco (ca. 100 e.c./2008), Livio (27-25 a.e.c./2001) y Cicerón (44 a.e.c./1999). Se dice que *Aius Locutius* se presentó como una voz sin forma física ante Marco Cedicio para avisarle del avance de los galos y la invasión de Roma por parte de estos en el 391 a.e.c. Los magistrados prefirieron hacer caso omiso y, finalmente, Roma sufrió la entrada gala. Después del suceso, se decidió dedicar un altar a dicha divinidad en el lugar donde se manifestó, en la *Via Nova* por encima del templo de las Vestales, aunque jamás volvió a pronunciarse.

Si analizamos el simbolismo que subyace detrás de las historias de ambos dioses, pronto nos damos cuenta de que la historia de *Tacita Muta* es la de una diosa que había usado la palabra de manera inapropiada, lo cual se consideraba un defecto propio del género femenino, mientras que *Aius Locutius* simbolizaba la capacidad masculina de expresarse, ser elocuente y comunicar efectivamente (Cantarella, 1985). Es por ello que ambas narraciones mitológicas se presentan como instrumentos que legitiman la razón por la cual las mujeres debían mantener silencio y los hombres eran los que podían y debían hablar.

Aunque algunos investigadores interpreten la narración de *Tacita Muta* como una invención de Ovidio (Alvar, 2020), ello no excluye la posibilidad de que el escritor refleje la mentalidad sobre los roles de género vigentes entre los siglos I a.e.c. y I e.c. Como observamos, estos dioses eran símbolos de una realidad social existente en la sociedad romana y, a través de sus mitos y rituales, ofrecían un ideal de comportamiento tanto femenino como masculino, convirtiéndose así en *exempla* (Casamayor, 2015). Por este

motivo, no podemos concluir nuestro análisis sin antes profundizar en la retroalimentación que se dio entre estas narraciones mitológicas y la realidad social romana.

3.2. La realidad social romana: oratoria, género y espacio público

3.2.1. La oratoria: una cualidad del *vir bonus romano*

Con el fin de la República y el comienzo del Principado muchos hombres fueron los que cambiaron el servicio militar para formarse en el arte de la oratoria y participar de un cargo político. El requisito de formar parte de la caballería durante al menos diez años se hizo optativo para los patricios durante la segunda mitad del siglo II a.n.e. y, por consiguiente, escogieron la vía más rápida para extender su *cursus honorum* y obtener un reconocimiento político en la vida urbana bulliciosa del momento (Goldberg, 2021). Este cambio relacionado con una mayor importancia de la oratoria en la vida pública del ciudadano romano fue paulatino. La *laudatio funebris* de Lucio Metelo del 221 a.n.e. o la afirmación de Catón, recogida por Quintiliano en su obra *Instituciones oratorias* (ca. 95 e.c./1916), en cuanto a que una buena forma de hablar denotaba que estábamos ante un *vir bonus*, demuestran la importancia de la oratoria ya en tiempos de la República.

Sin embargo, lo que cambió fue la forma en cómo y para qué se usaba. En este sentido, es fundamental subrayar el cambio de la audiencia política a finales del siglo I a.n.e. El espacio para los discursos políticos se amplió en el foro con los *rostra* y, por ende, también lo hizo la audiencia. Ahora, los políticos ya no hablaban exclusivamente para las élites, sino que lo hacían para la población de los estratos más humildes y, por consiguiente, se necesitaba una voz más potente y más energía sobre el podio por parte de los oradores (Goldberg, 2021).

No es de extrañar que fuera en esta época cuando comenzaron a surgir diversos tratados retóricos desde los que se expresaban diferentes ansiedades, sobre todo, relacionadas con el género y la necesidad de encuadrar el ideal masculino dentro del nuevo estilo de oratoria (Richlin, 1997). Autores como Quintiliano o Cicerón en el libro XVII de su *Orator ad Brutum* (46 a.e.c./2002) mostraron estas inquietudes y dieron a los jóvenes estudiantes de retórica las pautas y los preceptos necesarios sobre cómo los *viri boni* debían emplear la voz y la palabra.

Las preocupaciones provenían de los cambios que la expansión del Imperio podría producir. Con la incorporación de nuevos territorios la culturalidad se abrió paso a nuevos pensamientos más urbanitas y cosmopolitas por lo que las costumbres del *mos maiorum* podían ir desapareciendo (Masterson, 2014). Parte de estos temores quedan reflejados en el primer volumen de las *Noches Áticas* de Aulo Gelio (ca. 170 e.c./2006) sobre los calificativos despectivos que recibió el famoso orador Hortensio por vestir con demasiada elegancia y su exageración en los gestos.

Como vemos, en estos tratados y relatos se especifican cómo debían ser los gestos y la voz, siempre dentro de los límites con la moderación necesaria para transmitir una masculinidad natural. De lo contrario, si los gestos eran exagerados o la voz demasiado estridente, cualquier hombre podía ser acusado de ser un actor y parecer antinatural, aunque fuera un buen orador como en el caso de Hortensio. El hecho de ser asimilado con un actor tenía connotaciones negativas puesto que se caracterizaban por ser infames, por lo que estaban en una posición subordinada dentro de la sociedad y, por lo tanto, a la par con el ámbito femenino (Connolly, 2007).

Como vemos, el arte de la retórica hizo que los *iuvenes* aprendieran ciertos hábitos para que su masculinidad fuera visible hacia el resto de la población. A través de la educación como oradores se formaron para mantenerse rectos, gesticular con autoridad y hablar con confianza. Sin embargo, para no perder la *gravitas* que caracterizaba al *vir bonus* debían mantenerse en el centro de la fina línea que separaba la nueva masculinidad derivada de las grandes urbes, de la *mollitia* femenina y la rudeza antigua, de la vulgaridad que se podía encontrar en territorios poco varoniles como el mundo del teatro, el del baile o el de la prostitución donde las personas que se dedicaban a estos oficios utilizaban sus cualidades artísticas por dinero (Masterson, 2014).

De esta forma, se definió la capacidad de hablar en público como una cualidad que sólo pertenecía al *vir*. Al ser uno de los pilares fundamentales de la educación de los niños, desde bien pronto, la retórica fortaleció los estereotipos de género ya que infundía en los alumnos el comportamiento preciso para ejercer la masculinidad ideal. Como indica la investigadora Joy Connolly (2007), la ansiedad que se mostraba en los tratados para que el buen orador obedeciera las reglas sobre los modales masculinos era por la idea, presente en la antigua Roma, de que la *virtus* del político simbolizaba la *virtus* de toda la comunidad política romana. A finales de la República y durante la etapa imperial la *virtus* del *vir* también se compuso de la cualidad de la oratoria, por lo que mujeres y otros hombres de estratos inferiores estaban directamente excluidos del sistema al no corresponder a dicho estándar.

3.2.2. *Latribus y tintinnabula: la concepción de la palabra femenina en la antigua Roma*

Si para los hombres el arte de la oratoria era símbolo de virtud, para las mujeres el silencio, más que una virtud, era un deber (Cantarella, 1985). Tacita Muta no era la única representación del silencio femenino en Roma. La diosa *Angerona*, celebrada el 21 de diciembre en las *Angeronalia*, también simbolizaba este deber, aunque lo hacía por voluntad propia (Alvar, 2020). Estatuillas y un colgante la representan tapándose la boca y los glúteos con cada mano (Babelon y Blanchet, 1895).

El silencio femenino también se refleja en la leyenda que originó el culto a Venus *Verticordia*. En el 114 a.e.c., en un momento en que se dudaba de la castidad de las matronas romanas, un rayo (símbolo de Júpiter) alcanzó a una joven de rango ecuestre llamada Helvia, provocando su muerte dejándola sin lengua (Cantarella, 1996). Pero, como apuntábamos, estas concepciones no solo eran simbólicas, sino que se reflejaban en la realidad, y ambos ámbitos se retroalimentaban.

Así observamos cómo Plutarco, en la *Vida de Publicola* (ca. 100/2008), se burla de cómo las mujeres no pueden mantenerse calladas. Una matrona romana, engañada por su hijo, cuenta a otras mujeres que en el Senado se debate si los hombres deben tener dos esposas o viceversa. Al día siguiente, las mujeres se agolpan en la curia pidiendo dos maridos, dejando a los senadores estupefactos. Por otro lado, el mismo autor nos cuenta como Catón lamentaba haber confiado un secreto a su esposa (ca. 100/2007).

Estos episodios (narrados por ciudadanos hombres romanos) nos relatan que las mujeres romanas no sabían hacer buen uso de la palabra puesto que cuando la usaban solo era para contar habladurías o parlotear. Sin embargo, estos momentos se contaban a manera de sátira, eran aceptables porque al fin y al cabo eran mujeres teniendo su mal hábito en privado, estaban siendo ellas mismas (Cantarella, 1985).

Sin embargo, otros episodios eran inaceptables por lo que terminaron siendo prohibidos hacia las féminas. Nos referimos al veto femenino hacia el ejercicio de la abogacía, ya fuera para hablar por otros o para defenderse a sí mismas. Norma implantada por el jurista Ulpiano que también aparece en el *Digesto* (530/1975). Antes de esta prohibición, existieron mujeres abogadas en Roma. Valerio Máximo hace referencia, al menos a tres de ellas en su obra *Hechos y Dichos Memorables* (ca. 30-31/2003): Mesia de Sentino, Hortensia y Caya Afrania.

En el discurso de este autor, tanto Mesia como Hortensia son las más beneficiadas en cuanto a calificativos. Se les reconoce una buena oratoria; sin embargo, en el caso de Mesia, se llega a cuestionar su sexo hasta el punto de que fue apodada "la Andrógina" (*Androgynen*). Por su parte, a Hortensia se le niega toda virtud de saber hablar en público, pues no es una cualidad propia, sino que, a través de ella realmente hablaba su padre. Incluso, Valerio Máximo se lamenta al pensar que "si sus descendientes varones hubiesen procurado continuar aquel vigor, el gran legado de la elocuencia de Hortensio no habría perecido con este solitario alegato de una mujer" (8, 3, 3).

Sin duda, la que sale peor parada es Caya Afrania, a quien se atribuye la causa de la prohibición de la abogacía femenina, ya que participaba constantemente en los juicios. Valerio Máximo llega a afirmar que de tal *monstra* era mejor saber el día de su fallecimiento que el de su nacimiento y que ella no hablaba, sino que directamente ladraba (*latribus*).

En otras ocasiones, la voz femenina es calificada como el sonido estridente de las campanas (*tintinnabula*), como narra Juvenal al quejarse de una mujer que acapara todo el protagonismo hablando durante una comida (100-101/1991). Estos episodios evidencian el temor a que las mujeres pudieran sobresalir en el arte de la oratoria, siendo mejores que los hombres. Este miedo fue retratado por Livio en boca de Catón a raíz de los disturbios ocasionados por la *lex Oppia* en el 195 a.e.c. (27-25 a.e.c./2001).

Como se observa, el concepto del discurso femenino en Roma era el de unas voces molestas, que transformaban en *monstra* a aquellas que la usaban en exceso y en público, llegando a ser asimiladas con *perros que ladran*. Hablar en privado podía jugar malas pasadas a las mujeres, pero hablar en público era un hecho intolerable. Quizás por ello, Sempronia, hermana de los Graco, se convirtió en el mejor *exemplum* del silencio que debían guardar las mujeres en público, cuando su testimonio en un juicio fue mediante un gesto, la negación de un beso, y no a través de su propia voz.

4. CONCLUSIONES

Aunque la influencia de la cultura y la religión griega en Roma fue innegable, como se evidencia en las adaptaciones romanas de conceptos griegos sobre el espacio y el tiempo, la exploración de los *dii indigetes* ofrece una perspectiva reveladora sobre la religión romana, mostrando cómo se fue helenizando progresivamente. Esto nos permite comprender cómo las prácticas y creencias autóctonas reflejaban y perpetuaban la organización social y las relaciones de género en Roma, enriqueciendo nuestra comprensión de las prácticas religiosas y sus implicaciones sociológicas.

Concordamos con Diana Segarra (2007) cuando afirma que solo un mundo repleto de sonidos es aquel que puede imponer el silencio. Roma era ese mundo lleno de voces, donde existía un repertorio amplio de diferentes voces (la de las mujeres, las voces sacras, la del primer llanto de los recién nacidos, etc.). El ciudadano romano, que hace de su voz también su virtud y su profesión, podía llegar a verse amenazado por esas otras voces que

no correspondían al ideal masculino, por ello promovió el impulso de mecanismos para justificar su sometimiento y subordinación.

Los mitos de *Tacita Muta* y *Aius Locutius* no solo proporcionaron narrativas míticas, sino que actuaban como *exempla* para los romanos. El mito de *Tacita Muta* actuaba como recordatorio para las jóvenes del castigo que les esperaba si no se comportaban conforme al ideal, mientras que la leyenda de *Aius Locutius* validaba la elocuencia masculina. Ambos ejemplifican cómo la mitología romana servía para educar y mantener el orden social.

En la sociedad romana, la libertad de expresión estaba reservada principalmente para los hombres que eran quienes detentaban los *officia virilia*, mientras que las mujeres estaban excluidas de la vida pública y las que intentaron salirse de la norma fueron descalificadas. La estrecha relación entre el silencio y la *castitas* o la *pudicitia*, que se observa a través del ejemplo de Helvia, nos informa que para la sociedad romana la sumisión sexual femenina y la sumisión sonora iban de la mano. Una relación que se hace imprescindible analizar en futuros trabajos.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente estudio se enmarca bajo la beca predoctoral FPU del Ministerio de Ciencia e Innovación (FPU19/00688) del Plan Estatal de I+D+I (17-20). Miembro del grupo de investigación Culturas antiguas y Cultura material (VIGROB-026), de la Universidad de Alicante, cuyo investigador principal es Juan Manuel Abascal Palazón.

REFERENCIAS

- Alvar Nuño, G. (2020). Muta Tacita, Déesse du panthéon romain? en A. Gonzales y M. T. Schettino (Dir.), *Peuples et États à l'épreuve de la diplomatie. Entrevues, ambassades, négociations : les sons de la diplomatie ancienne. Actes du quatrième colloque SoPHiA, Besançon, 27 et 28 mars 2015* (pp. 149-169). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Aulo Gelio. (2006). *Noches Áticas* (M. A. Marcos Casquero y A. Domínguez García, Trads.). Universidad de León. (Trabajo original publicado ca. 170).
- Babelon, Ernest y Blanchet, Jules-Adrien. (1895). *Catalogue des Bronzes Antiques de la Bibliothèque nationale* (nº. 661-663, p. 283). Ernest Leroux
- Baudry, M. (2022). *Hestia et l'espace domestique à l'époque classique (V-IVème siècle)* [Memoria de M2, Aix Marseille université]. <https://acortar.link/17YMuC>
- Beteta Martín, Y. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones feministas*, 0, 163-182.
- Blanco Rodríguez, E. (2021). La historia de las masculinidades en la España decimonónica: el surgimiento de un nuevo campo historiográfico. *Revista de historiografía*, 35, 267-269. <http://dx.doi.org/10.20318/revhisto.2021.5768>
- Cicerón. (1991). *El orador (A Marco Bruto)*. (E. Sánchez Salor, Trad.). Alianza Ed. (Trabajo original publicado en el 46 a.e.c.).
- Cicerón. (1999). *Sobre la Adivinación*. (Á. Escobar, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en el 44 a.e.c.).
- Cantarella, E. (1985). *Tacita Muta. La donna nella città antica*. Editori Riuniti.
- Cantarella, E. (1996). La calamidad ambigua. Condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana. Ediciones Clásicas Madrid.
- Carandini, A. (2015). *Il fuoco sacro di Roma*. Laterza.
- Casamayor Mancisidor, S. (2015). Tacita Muta y el silencio femenino como arma del patriarcado romano. *Panta Rei Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 27-41. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/2>
- Connolly, J. (2007). Virile Tongues: Rhetoric and Masculinity en W. Dominik y J. Hall (Eds.), *A companion to roman rhetoric* (pp. 83-97). Blackwell Publishing.
- Draper Evans, J. (1930). *Aspects of the worship of the Roman di indigetes in Spain* [Tesis doctoral, New York university]. <https://acortar.link/ENyqxA>
- Del Ponte, R. (2004). Aspetti del lessico pontificale: gli indigitamenta. *Ivs Antiquvm-Drevnee Pravo*, 1(13), 10-18.
- Digesto* (A. d'Ors, Trad.). (1975). Aranzadi (Trabajo original publicado en el 530).
- Dubourdieu, A. (2003). Divinités de la parole, divinités du silence dans la Rome Antique. *Association de la Revue de l'histoire des religions*, 220(3), 259-282. <https://www.jstor.org/stable/43999114>
- Fargas Peñarrocha, M. (2020). Introducción. Definiendo el género en M. Fargas Peñarrocha (Ed.), *Alternativas. Mujeres, género e historia* (pp. 9-27). Universitat de Barcelona.
- Ferrer Alcantud, C. (2017). *Mujeres y política en la antigua Roma: poder, identidad, roles e influencia en la res publica* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/455141>
- Goldberg, C. (2021). Roman Masculinity and Politics from Republic to Empire. Routledge.
- Goldman, E. (1942). Di Novensides and Di Indigetes. *The Classical Quarterly*, 36(1-2), 43-53. <https://doi.org/10.1017/S0009838800024575>

- González Santana, M. (2010). El mito de la bárbara. Las mujeres del noroeste hispano en los textos grecolatinos. Nieva ediciones.
- Iriarte Goñi, A. (2002). De amazonas a ciudadanos: pretexto ginecocrático y patriarcado en la Grecia antigua. Ediciones Akal.
- Juvenal. (1991). *Sátiras*. (M. Balasch y M. Dolç, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en el 100-101).
- Loraux, N. (2004). Las experiencias de Tiresias. Lo masculino y lo femenino en el mundo griego. Ediciones Acanalado.
- Levinas, E. (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme.
- Livio. (2001). *Historia de Roma desde su fundación*. (J. A. Villar Vidal, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en el 27-25 a.e.c.).
- López Saco, J. (2018). Mito y religión en el mundo antiguo. Historia antigua desde las mentalidades. Publicia.
- López Saco, J. (2020). Imagen, mito y texto. La mentalidad antigua. Publicia.
- Ludwig Berger, P. (1999). El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión. Kairós.
- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión*. Planeta Agostini.
- Marco Simón, F. (2010). Muta Tacita en dos textos mágicos (*AE* 1958, 150; *AIJ* 255-257). *Studi e Materiali di Storia delle Religione*, 76, 101-116.
- Masseti, L. (2020). “Hermes and Hestia” Revisited: Hermes Ἑκάκκητα and the Funerary Fire en D. M. Goldstein, S. W. Jamison y B. Vine (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual UCLA Indo-European Conference: Los Angeles, November 8th and 9th, 2019* (pp. 197-213). Buske.
- Masterson, M. (2014). Studies of Ancient Masculinity en T. K. Hubbard (Ed.), *A companion to Greek and Roman sexualities* (pp. 17-30). Blackwell Publishing.
- Ovidio. (1988). *Fastos* (B. Segura Ramos, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 12).
- Pausanias. (1994). *Descripción de Grecia* (M. C. Herrero Ingelmo, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 130).
- Plutarco. (2007). *Vidas paralelas* (J. M. Guzmán Hermida y Ó. Martínez García, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 100).
- Plutarco. (2008). *Vidas paralelas* (A. Pérez Jiménez, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 100).
- Quintiliano. (1916). *Instituciones oratorias* (I. Rodríguez y P. Sandier, Trad.). Imprenta Perlado Páez y Compañía. (Trabajo original publicado ca. 95).
- Richlin, A. (1997). Gender and rhetoric: producing manhood in the schools en W. J. Dominik (Ed.) *Roman Eloquence: Rhetoric in Society and Literature* (pp. 90-109).
- Rodríguez González, A. L. (2022). La desigualdad de género desde la cultura: mitos, símbolos y representaciones en C. Casas Ratia y J. C. Chávez Carapia (Coords.), *Igualdad de género, una mirada feminista desde el Trabajo Social* (pp. 69-96). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Segarra Crespo, Diana. (2007). El silencio de los faunos. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 19, 143-153.
- Stark, C. M. (2015). Vesta, her Virgins and the worship of her cult during the Roman Imperial Period [Tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison]. <https://acortar.link/iQsWIw>
- Valerio Máximo. (2003). *Hechos y dichos memorables*. (S. López Moreda; M. L. Harto Trujillo y J. Villalba Álvarez, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 30-31).

- Vernant, J.P. (1973). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. (J. D. López Bonillo, Trad.). Editorial Ariel. (Trabajo original publicado en 1965).
- Vinci, F. y Maiuri, A. (2022). A Proposal upon the Figure of Hermes as an Ancient God of Fire (According to the Homeric Hymn to Hermes). *Athens Journal of Mediterranean Studies*, 8(2), 107-116.
- Wissowa, G. (1912). *Religion und Kultus der Romer*. C.H. Beck.

El uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial para el prototipado rápido en el aula

Raquel Cañete, Alberto Picardo, Estela Peralta

Escuela Politécnica Superior, Universidad de Sevilla (España)

Abstract: In today's digital age, open-source platforms are reshaping how knowledge is accessed, particularly in education. Advances in electronics and artificial intelligence are significantly changing the landscape of prototype creation in university classrooms. Platforms such as Arduino are empowering students to rapidly develop functional prototypes, enriching collaborative learning experiences across disciplines like engineering, technology, and design. Furthermore, the integration of artificial intelligence tools is facilitating this process, nurturing motivation and innovation among learners. The effective utilization of these resources holds immense potential for increasing classroom productivity and encouraging a culture of experimentation and exploration. Through a comprehensive literature review, the various tools available for rapid prototyping in educational settings are examined, shedding light on their numerous advantages. These include democratizing access to knowledge, facilitating interdisciplinary collaboration, and enabling the customization of prototypes to meet diverse user needs. By embracing these tools and methodologies, educators can promote principles of universal design and accessibility, ensuring that learning experiences are inclusive and equitable for all students.

Keywords: prototyping, university education, technological tools, artificial intelligence

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, las plataformas de código abierto están transformando la accesibilidad y la democratización del conocimiento. Este avance, junto con el desarrollo en electrónica y la inteligencia artificial (IA), está generando un cambio significativo en la manera en que concebimos el desarrollo de prototipos funcionales, especialmente en el ámbito de la educación.

En el entorno educativo, estas plataformas desempeñan un papel importante, permitiendo a los estudiantes desarrollar prototipos funcionales de manera rápida y eficiente. Esta capacidad les da la oportunidad de validar sus conceptos de manera práctica y les aporta una experiencia de aprendizaje más completa y colaborativa, siendo especialmente interesante para actividades de enseñanza-aprendizaje en las áreas de la ingeniería, tecnología, y diseño industrial.

Las plataformas de código abierto, como Arduino, están liderando este cambio, haciendo que la producción de prototipos interactivos sea más asequible, replicable y adaptable a las necesidades de los estudiantes. Esta plataforma, combinada con sensores y actuadores, facilita la creación de prototipos destinados a variedad de intereses y aplicaciones, permitiendo personalizar los productos a las necesidades concretas de los usuarios. Por otro lado, la introducción de herramientas de inteligencia artificial permite que los estudiantes codifiquen sin necesidad de tener competencias en programación. Éstas ofrecen a los alumnos la capacidad de describir el comportamiento deseado en un

producto y generar automáticamente el código necesario para implementarlo en plataformas como Arduino. Este desarrollo ha simplificado considerablemente la tarea de llevar a cabo el desarrollo de productos tecnológicos, revolucionando las actividades de enseñanza - aprendizaje relacionadas con la tecnología, y democratizando el acceso a este tipo de productos interactivos. Gracias a estos avances, los estudiantes tienen la capacidad de convertir sus ideas en realidad de manera rápida y simple, lo que fomenta la creatividad, la innovación y el aprendizaje colaborativo y multidisciplinar.

Por estas razones, en un futuro próximo será esencial aprovechar estas herramientas y avances para impulsar el aprendizaje y la productividad en las aulas.

Con el objetivo de aprovechar estas herramientas de manera efectiva, a través de una revisión de la literatura, este trabajo explora las herramientas que se están utilizando o que pueden llegar potencialmente a emplearse en entornos educativos para fines de prototipado rápido. Se realiza un análisis de los objetivos, ventajas, y desventajas de estas herramientas con el fin de identificar cómo estas técnicas pueden facilitar la realización de la etapa de validación de productos interactivos en el aula universitaria, así como las posibilidades que brindan desde el punto de vista educacional, apoyando la experimentación.

2. NUEVAS HERRAMIENTAS HARDWARE Y SOFTWARE: DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La profesora Powell, de la Universidad de Berkeley, destacó en su investigación el impacto significativo de las plataformas de código y licencia abiertos, junto con las técnicas de ingeniería inversa más innovadoras. En su análisis, Powell subraya cómo esta convergencia ha generado un nuevo panorama de oportunidades para la democratización del conocimiento, lo que también influye notablemente en la producción de prototipos funcionales (Powell, 2012). Estos softwares de licencia abierta resultan de especial interés porque los usuarios y creadores encuentran la posibilidad de reutilizar y trabajar sobre los diseños de otros. Estos desarrollos han supuesto un cambio importante en el paradigma de la producción y distribución de conocimiento y productos, con implicaciones especialmente significativas en el ámbito académico. En esta sección, se analizan distintas herramientas hardware y software empleadas actualmente, así como sus capacidades, la comunidad que las rodea y las nuevas oportunidades que supone su combinación con las nuevas herramientas “ChatBots” de inteligencia artificial (IA).

Entre las primeras herramientas de software abierto introducidas en las aulas se encuentra Arduino. **Arduino** es una plataforma electrónica de código abierto basada en hardware y software fácil de usar. Las placas Arduino son capaces de leer entradas físicas (como la luz en un sensor o un dedo en un botón) o virtuales (un mensaje de Twitter) y convertirlo en una salida (como activar un motor, encender un LED o publicar información en línea). También puede enviar instrucciones al microcontrolador en la placa. Para ello se utiliza el lenguaje de programación Arduino (basado en cableado) y el software Arduino IDE (Entorno de Desarrollo Integrado) (El-Abd, 2017).

Arduino aporta numerosas ventajas al proceso de prototipado. Entre ellas puede encontrarse su accesibilidad. Esto se debe a su bajo precio en comparación con otras plataformas de microcontroladores. La versión más barata del módulo Arduino se puede ensamblar a mano; por otro lado, los módulos pre-montados tienen un coste inferior a 50 euros. Esta accesibilidad se ve fortalecida al contar con el concepto *cross-platform*, siendo el Software **Arduino IDE** compatible en sistemas operativos Windows, Macintosh OSX

y Linux. Estos aspectos permiten que más personas puedan hacer uso de esta herramienta. Otra de sus grandes ventajas es su entorno de programación simple y claro, siendo el software Arduino IDE fácil de usar por principiantes, pero lo suficientemente flexible para los requerimientos de usuarios avanzados. Esta versatilidad permite generar prototipos de una forma muy rápida, agilizando las pruebas sucesivas para la mejora de soluciones favoreciendo, con esto, la exploración de diseño a partir del prototipado. Por otro lado, al ser un software de código abierto y extensible, se publican públicamente como herramientas de código abierto, dando la posibilidad a los usuarios expertos de trabajar sobre este software. Este mismo concepto se aplica al hardware de licencia abierta y extensible que emplea, ya que los planos de las placas Arduino se publican bajo una licencia *Creative Commons*, por lo que los diseñadores expertos de circuitos pueden hacer su propia versión del módulo, extendiéndolo y mejorándolo. Esto permite además que el software Arduino IDE pueda emplearse con muchas otras placas que también son compatibles con la plataforma de Arduino, como pueden ser *ESP32*, *WEMO_D12*, *USBTinyISP* o *Robodyn Mega*. Por otra parte, Arduino destaca por la gran compatibilidad que tiene con otros módulos de otros fabricantes (incluyendo sensores, actuadores y placas complementarias).

Sin embargo, existen desventajas asociadas, siendo una de las más notables la dificultad de cableado para realizar prototipos. Ante este reto, el módulo *Arduino Grove (seeed studio, 2024)* resulta de especial interés en las aulas, ya que facilita esta tarea, integrando sensores y actuadores conectados originalmente a la placa y permitiendo a los estudiantes emplear estas herramientas sin necesidad de conocimientos previos de electrónica.

Otro de los sistemas más utilizados en las aulas es **micro:bit**. Micro:bit fue desarrollada por la British Broadcasting Corporation (BBC) y como parte de una iniciativa más amplia para mejorar la enseñanza de la informática en el Reino Unido (Quyen et al., 2023). Se trata de una pequeña placa que integra un sensor táctil, un panel de 25 LEDs, dos botones, un micrófono, una antena de radio, bluetooth, un acelerómetro, un altavoz y tres pines de salida. De esta forma, a diferencia de Arduino, se integran numerosos sensores y actuadores originalmente en la placa, facilitando la tarea de cableado. Además, mantiene la accesibilidad, y compatibilidad. El precio de esta placa es también muy bajo, permite su programación con los distintos sistemas (*Windows, Mac, Linux...*), y es compatible con una gran variedad de sensores y actuadores. Además de poder programarlo en *Java, C* y *MicroPython*, micro:bit puede programarse empleando **MakeCode** (*Microsoft, 2024*), un editor web claro y sencillo que implementa la programación por bloques basada en Scratch (lenguaje de programación visual de alto nivel desarrollado por el MIT. MakeCode supera las posibilidades de Scratch, ofreciendo una interfaz gráfica de bloques que puede ser empleada por niños y adultos, y es especialmente interesante para usuarios que aprenden a programar por primera vez. Puede además emplearse con otras placas de programación como *Circuit Playground Express (Adafruit, 2024)*, una placa más avanzada que micro:bit, con mayor variedad de sensores, incluyendo sensores de temperatura, fotorresistores, interruptores, receptor y transmisor de infrarrojos, aumentando las posibilidades dentro del aula.

Entre los entornos más avanzados empleados en las aulas se encuentra **RaspberryPi** (*Raspberry Pi, 2024*). RaspberryPi ofrece mayores posibilidades en cuanto a prototipos avanzados, ya que es en sí un pequeño ordenador, e incluye procesadores de mayor capacidad. Esta placa cuenta con conectividad Wifi y Ethernet, aumentando sus posibilidades. Sin embargo, su hardware no es de licencia abierta, por lo que la

versatilidad es inferior a Arduino. Aunque puede programarse mediante Python, C/C++ y Java, también puede hacerse mediante Scratch, lo que lo hace más accesible. Otras placas también empleadas, pero con un uso menos frecuente debido a su nivel de adopción son BeagleBone (desarrollada específicamente para el prototipado en entornos de educación superior) (*BeagleBone*®, 2024), Sharks Cove (*Learn Microsoft*, 2024) y Waspote (*Libelium*, 2024).

A estas placas, se añaden además sensores, para captar información del entorno, y actuadores, para aportar feedback al usuario. Algunos de los sensores más populares son los relacionados con el entorno: sensor de temperatura, sensor de humedad, sensor de luz, sensor de gas o sensor de presión atmosférica. Por otro lado, algunos sensores orientados al mundo de la seguridad podrían ser el sensor de huella dactilar o el sensor de voz. También destacan los de proximidad, distancia, movimiento, táctiles, o magnéticos. Como entradas pueden también emplearse otros módulos como botones o interruptores (El-Abd, 2017). Como módulos de salida pueden encontrarse componentes como luces LED, altavoces, zumbadores, servomotores, o pantallas, permitiendo así respuestas visuales, táctiles, y auditivas. Además, estas plataformas permiten también crear productos conectados que sean parte del Internet of Things añadiendo alguna de sus placas IoT.

Como se ha mencionado anteriormente, entre las numerosas ventajas que brindan estas tecnologías, se encuentra la accesibilidad y la facilidad de uso. Estas ventajas son en gran parte debidas a la **comunidad** que existe alrededor de cada uno de estos entornos. Basado en el concepto planteado por David Cuartielles de que “la necesidad de una persona será la necesidad de múltiples personas a la vez” (Cuartielles Ruiz, 2018), en estas comunidades, los usuarios crean y comparten código, esquemas eléctricos, ideas y diferentes elementos del prototipo, favoreciendo que usuarios sin experiencia puedan llegar a prototipos más avanzados. Esto fomenta la democratización del conocimiento a través de una postura de colaboración, que favorece notablemente el trabajo en la comunidad académica y las aulas. Todos estos aspectos animan a que los estudiantes se adentren en la actividad de prototipado sin conocimientos previos, aprendiendo los conceptos a través de videos online o preguntando las dudas en la comunidad.

Por otro lado, y como punto clave en el papel que adquieren estos hardwares y softwares de prototipado, se encuentran los chats de Inteligencia Artificial o **ChatBots**. Estas herramientas ofrecen a los desarrolladores la oportunidad de especificar claramente el comportamiento que imaginan en el producto y descargar el código generado por la IA para luego cargarlo en el entorno correspondiente (Rahman & Watanobe, 2023). Entre los chats más empleados se encuentran *ChatGPT*, *Tabnine*, *Google's AI Chatbot Bard* y *Microsoft Bing*.

En la siguiente sección, se analizan los beneficios de estas herramientas en aulas de educación superior.

3. PROTOTIPADO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVAS HERRAMIENTAS Y BENEFICIOS

Todas las herramientas mencionadas en la sección anterior promueven en el aula la filosofía '*learning by doing*' (aprender mientras se hace) (Vimala Murti Pitra & Tunggal Jaya, 2021). El objetivo principal de esta teoría es fomentar el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de información en el contexto de cómo será utilizada. En el contexto del prototipado en el aula, puede entenderse como el aprendizaje pragmático y destinado a

un fin concreto, sin necesidad de focalizar los esfuerzos en conceptos teóricos básicos, sino con el objetivo de desarrollar el prototipo deseado. Hay que destacar que uno de los mayores retos actuales dentro del aula es la falta de motivación de los estudiantes, la cual, en muchos casos es consecuencia del estilo de enseñanza (El-Abd, 2017). Estos estudios aseguran que los estudiantes están más interesados en el aprendizaje basado en proyectos, donde pueden estar en contacto con la competencia que deben adquirir de forma muy próxima a la realidad, gracias a la contextualización del contenido y su aprendizaje. aplicaciones prácticas. Por ello, la filosofía “learning by doing” que promueven estas herramientas conlleva numerosos beneficios para los estudiantes.

Muchos de estos estudios se centran en la plataforma Arduino, siendo la más empleada en educación primaria y secundaria. Algunos destacan la importancia que tiene Arduino en nuestra sociedad actual, indicando la necesidad de formar parte de los programas docentes (Hurtuk et al., 2017). Son muchos los que mencionan los beneficios que esta plataforma puede traer a las aulas, haciendo la educación más sencilla, accesible, y divertida (Kondaveeti et al., 2021). Algunos de los beneficios demostrados que tiene Arduino en cursos de educación superior son: aumento de la motivación y la satisfacción de los estudiantes, la accesibilidad de esta plataforma, la variedad de productos y prototipos que pueden desarrollarse con esta plataforma, la mejora de las habilidades de diseño, la facilidad de uso, la rapidez con la que pueden desarrollarse los prototipos, la mejora en las calificaciones de los estudiantes, el desarrollo de diseños avanzados, y que no necesita grandes instalaciones (Acevedo Patiño et al., 2016; Hertzog & Swart, 2016; Jamieson & Herdtner, 2015). Destacan además los beneficios que trae el prototipado físico con Arduino o Raspberry Pi frente a prototipos virtuales, ya que permiten a los estudiantes disfrutar de una retroalimentación física que favorece a largo plazo el diseño de los productos desarrollados.

Por otro lado, micro:bit también ha sido ampliamente testado en entornos educativos, siendo esta su función principal. Comparte muchos de los beneficios de Arduino, sin embargo, permite otro tipo de diseños. Micro:bit es ampliamente utilizada para prototipar dispositivos portátiles (wearables), ya que a pesar de integrar una buena variedad de sensores y actuadores, su tamaño es muy reducido (Austin et al., 2020). Por otra parte, al integrar bluetooth y radio, micro:bit es especialmente interesante para llevar a cabo prototipos interconectados o controlables a través de otros dispositivos. Además, mientras que Arduino y RaspberryPi requieren de un proceso de cableado para todos sus proyectos, micro:bit tiene integrada esta variedad de sensores y actuadores en la propia placa, lo que facilita aún más la tarea de prototipado, aumentando la accesibilidad y la facilidad de uso, haciéndolo apto para estudiantes que no tengan conocimientos previos de electrónica (Austin et al., 2020). Por otro lado, el uso de micro:bit en educación superior ha demostrado fomentar la creatividad en los estudiantes, así como el ingenio para hacer de un concepto un prototipo físico funcional (Cernansky & Jurinova, 2022).

Por otro lado, la plataforma RaspberryPi también ha sido integrada en entornos de educación superior y ha resultado en numerosos beneficios previamente mencionados y compartidos con las anteriores plataformas (Valov & Valova, 2019). Sin embargo, esta placa, al ser más avanzada y estar diseñada como un pequeño ordenador, permite la realización de prototipos más complejos y de programación más avanzada que las otras opciones.

En estos últimos años, a estas plataformas hardware y software se han unido las herramientas de IA, las cuales han demostrado ser de especial utilidad en entornos de

educación superior (Malinka et al., 2023). Esta tecnología ofrece grandes oportunidades para estudiantes y educadores, incluyendo retroalimentación personalizada, mayor accesibilidad, conversaciones interactivas, y nuevas formas de enseñanza (Rahman & Watanobe, 2023). Además, entre sus ventajas en el aula destaca también el bajo coste. Estas herramientas han facilitado claramente la tarea de llevar a cabo el diseño inteligente de productos tecnológicos, ya que, a través de la traducción de lenguaje natural al lenguaje del código deseado, permiten prototipar productos interactivos sin conocimiento previo de programación, mejorando la accesibilidad a este tipo de actividades, y haciendo la tarea de prototipado mucho más sencilla. No sólo son capaces de generar código, sino también de repararlo, resumirlo, completarlo, identificar errores, y explicarlo en lenguaje natural, ventajas que resultan de especial utilidad en las aulas (Rahman & Watanobe, 2023).

En cuanto al ámbito del diseño, estas herramientas no sólo pueden integrarse en la fase final de prototipado sino también en fases anteriores del proceso. Kondaveeti et. Al identificar tres fases en el proceso de diseño y desarrollo del proyecto: (1) Ideación/definición del problema: nace la idea del proyecto a partir de una necesidad identificada, y se plantea una posible solución; (2) Conceptualización: la idea establecida en la fase 1 se conceptualiza, desarrollando el diseño (funciones, elementos de la interfaz, materiales, ...); (3) Prototipado: se desarrolla un primer producto para testar las funciones y su implementación (Kondaveeti et al., 2021). Mientras que este trabajo se ha centrado principalmente en esa última fase, estas herramientas pueden también contribuir a las dos primeras. Esto es especialmente cierto para las herramientas de inteligencia artificial (IA) y Machine Learning (ML), las cuales están actualmente jugando un papel fundamental. Varios estudios se centran en explorar el papel que estas herramientas pueden desempeñar en el proceso de diseño, y se ha determinado que pueden ser especialmente interesantes para el diseño de experiencia de usuario (UX) (Ekvall & Winnberg, 2023). Así, el uso de ChatBots puede ser una herramienta muy útil en la generación de ideas de diseño, mediante técnicas de “moodboards”, diseño autobiográfico, storytelling colaborativa y generación del concepto de “persona” (Rahman & Watanobe, 2023).

Numerosos artículos destacan además que, para sacar el máximo partido a estos beneficios, el uso de estas plataformas se implementa en el aula a través de metodologías de aprendizaje colaborativo y trabajos en grupo, lo cual resulta en mayor éxito académico (Valov & Valova, 2019). Para los estudiantes, trabajar en equipo suele resultar difícil. No tienen experiencia y, al mismo tiempo, tienen niveles diferentes de experiencia, habilidad y disposición para trabajar. El desarrollo de proyectos que incluyan la realización de prototipos con estas herramientas tecnológicas implica combinar e integrar conocimientos de distintas áreas como ingeniería, software, programación, electrónica y diseño. La necesidad de integrar elementos de los distintos campos y realizarlo de una manera grupal será beneficioso para que los estudiantes aprendan a colaborar en grupos multidisciplinares con un objetivo común (Valov & Valova, 2019). Además, permiten testar el prototipo con usuarios, además de enseñarlo a compañeros del aula a través de demos, recibiendo retroalimentación colectiva, (Cernansky & Jurinova, 2022; El-Abd, 2017).

Finalmente, el desarrollo de prototipos con estas herramientas favorece el desarrollo de un portfolio para los estudiantes, elemento principal especialmente en disciplinas de diseño y desarrollo de tecnología (Cernansky & Jurinova, 2022).

4. DISCUSIÓN

Las nuevas herramientas de hardware, software e IA disponible en contextos académico para el desarrollo de prototipos tienen características muy atractivas para los estudiantes, lo que los anima a pensar y buscar nuevas formas de desarrollar e implementar ideas y conceptos que resuelvan problemas reales de nuestra sociedad (Valov & Valova, 2019).

En su libro *Platform Design: Creating Meaningful Toolboxes When People Meet*, David Cuartielles, uno de los fundadores de "Arduino", afirma que la tecnología de código abierto y el software libre son "una gran contribución a la humanidad". Con el tiempo, se ha demostrado que este tipo de recursos han sido un elemento clave en el desarrollo de prototipos dentro del ámbito académico, creando una comunidad en la que todos los usuarios puedan construir sobre los conceptos de otros (Cuartielles Ruiz, 2018).

Esto es especialmente interesante en contextos de educación superior, especialmente en niveles superiores de postgrado (máster o doctorado) en los cuales se fomenta la formación multidisciplinaria; esta situación hace que los estudiantes tengan que enfrentarse a variedad de asignaturas para las cuales no disponen de los conocimientos previos necesarios (Cernansky & Jurinova, 2022). Se ha demostrado que rehusar código de otros autores puede ser beneficioso ya que será un concepto que los estudiantes emplearán después en la industria y que mejora sus habilidades de integración de elementos en el proceso de diseño (El-Abd, 2017). Además, la comunidad online de este tipo de plataformas es una herramienta útil de apoyo para los estudiantes de ingeniería, ya que les permite expandir sus conocimientos, además de establecer conexión con otros profesionales.

Ante las facilidades que brindan estas herramientas, también existe una postura más cautelosa, que indica que es necesario encontrar en el aula y la asignatura un balance entre que los estudiantes usen códigos ya desarrollados por la comunidad y que creen el suyo propio. Según estos autores, la falta de conocimiento básico en la materia, reforzada por el hecho de que pueda re-utilizarse material disponible en la comunidad, pueden llevar a consecuencias negativas para los estudiantes (Kastelan et al., 2016). Estos estudios indican que es necesario, a pesar de contar con estas facilidades, la enseñanza de programación de nivel básico (Teo et al., 2013). Esto es especialmente importante ante el uso de los ChatBots de IA, ya que, aunque el contenido generado por estos es en su mayor parte correcto, la calidad de los resultados está comprometida por la fiabilidad del sistema; los estudiantes deben revisar y supervisar los resultados generados (Rahman & Watanobe, 2023)

Por otra parte, este trabajo concluye que la mayoría de los trabajos que exploran los beneficios de estas herramientas están dedicados a áreas de la ingeniería, incluyendo hardware, software, programación y sistemas integrados (Cernansky & Jurinova, 2022; El-Abd, 2017; Kastelan et al., 2016; Quyen et al., 2023). Sin embargo, la literatura es escasa en ámbitos de diseño industrial o diseño de tecnología. Sin embargo, existen estudios que han demostrado que estas innovaciones están cambiando la forma en la que se concibe un proceso de diseño, y que los diseñadores dejarán de perfeccionar habilidades como el dibujo o la programación, para acabar dependiendo más de fuentes externas y centrarse en integrar todas estas herramientas con su conocimiento en diseño (Stolterman & Wiberg, 2020). Estos beneficios vuelven sin embargo a generar una postura cautelosa, que indica que estas herramientas deben permanecer como colaboradores de los diseñadores y no al revés (Ekvall & Winnberg, 2023). Por otra parte, se ha demostrado que el empleo de estas herramientas en la fase creativa puede llevar a una

falta de sensación de creatividad o propiedad de los resultados (Ekvall & Winnberg, 2023). Sería por tanto interesante analizar los beneficios concretos de estas herramientas en ámbitos de diseño para tratar factores específicos como la creatividad, metodologías de diseño o la usabilidad dentro de las aulas.

Por último, con relación a los Chatbots de IA, a pesar de lo útiles que pueden llegar a ser estas herramientas para facilitar la programación en los distintos entornos, ninguna de ellas está específicamente preparada para programación de prototipos físicos rápidos. Por este motivo, sería de utilidad el desarrollo de herramientas que conviertan el lenguaje natural en código como función principal, además de proporcionar el cableado necesario para el entorno seleccionado.

5. CONCLUSIONES

La aplicación de las nuevas herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar prototipos de manera rápida, fácil y personalizada. Entre los beneficios más importantes que estas herramientas traen a las aulas destacan la optimización de recursos en la fabricación de prototipos (coste, espacio), la democratización del conocimiento ligada a la facilidad de aprendizaje, el impulso al trabajo equipos multidisciplinares y el fomento de la adaptación de los prototipos a las necesidades concretas de los usuarios, promoviendo así los principios de diseño universal y accesibilidad. Además, también destaca la mejora de la motivación en el aula, derivada de la contextualización de los contenidos, la hacer que los estudiantes tengan la posibilidad de materializar sus trabajos en productos terminados; esto mejora la participación activa en la materia. A pesar de todo ello, será necesario analizar el impacto de la introducción de las nuevas herramientas de IA aplicadas al prototipado rápido, así como y el desarrollo o adaptación de metodologías de enseñanza-aprendizaje para asegurar que la integración de estos nuevos recursos aseguren el aprendizaje y adquisición de competencias por parte del estudiantado.

REFERENCIAS

- Acevedo Patiño, Ó., Contreras Ortiz, S. H., & Martínez Santos, J. C. (2016). Evolution of Microcontroller's Course under the Influence of Arduino. Proceedings of the 14th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Engineering Innovations for Global Sustainability." <https://doi.org/10.18687/LACCEI2016.1.1.183>
- Adafruit. (2024). *Circuit Playground Express*. Adafruit Industries. <https://www.adafruit.com/product/3333>
- Austin, J., Baker, H., Ball, T., Devine, J., Finney, J., De Halleux, P., Hodges, S., Moskal, M., & Stockdale, G. (2020). The BBC micro:bit. *Communications of the ACM*, 63(3), 62–69. <https://doi.org/10.1145/3368856>
- BeagleBone®. (2024). Black - BeagleBoard. <https://www.beagleboard.org/boards/beaglebone-black>
- Cernansky, M., & Jurinova, J. (2022). Using BBC Micro:bit in University Environment. 2022 20th International Conference on Emerging ELearning Technologies and Applications (ICETA), 97–102. <https://doi.org/10.1109/ICETA57911.2022.9974869>
- Cuartielles Ruiz, D. J. (2018). Platform Design : Creating Meaningful Toolboxes When People Meet [Malmö university]. <https://doi.org/10.24834/2043/26130>
- Ekvall, H., & Winnberg, P. (2023). Integrating ChatGPT into the UX Design Process : Ideation and Prototyping with LLMs (Issue 2023.15). Umeå University, Department of Informatics.
- El-Abd, M. (2017). A Review of Embedded Systems Education in the Arduino Age: Lessons Learned and Future Directions. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 7(2), 79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v7i2.6845>
- Hertzog, P. E., & Swart, A. J. (2016). Arduino — Enabling engineering students to obtain academic success in a design-based module. 2016 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 66–73. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474533>
- Hurtuk, J., Chovanec, M., & Adam, N. (2017). The Arduino platform connected to education process. 2017 IEEE 21st International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES), 000071–000076. <https://doi.org/10.1109/INES.2017.8118531>
- Jamieson, P., & Herdtnr, J. (2015). More missing the Boat - Arduino, Raspberry Pi, and small prototyping boards and engineering education needs them. 2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 1–6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344259>
- Kastelan, I., Teslic, N., & Temerinac, M. (2016). Challenges in Embedded Engineering Education. In *Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 421, pp. 1–27). https://doi.org/10.1007/978-3-319-27540-6_1
- Kondaveeti, H. K., Kumaravelu, N. K., Vanambathina, S. D., Mathe, S. E., & Vappangi, S. (2021). A systematic literature review on prototyping with Arduino: Applications, challenges, advantages, and limitations. *Computer Science Review*, 40, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2021.100364>
- Learn Microsoft. (2024). *Sharks Cove Hardware Development Board* . Windows Drivers | Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/windows-hardware/drivers/gettingstarted/sharks-cove-hardware-development-board>
- Libelium. (2024). *Waspnote, la plataforma de sensores para desarrollar proyectos de IoT*. Libelium. <https://www.libelium.com/es/productos-iot/waspnote/>

- Malinka, K., Peresíni, M., Firc, A., Hujnák, O., & Janus, F. (2023). On the Educational Impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence Ready to Obtain a University Degree? Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1, 47–53. <https://doi.org/10.1145/3587102.3588827>
- Microsoft. (2024). *Microsoft MakeCode*. Microsoft MakeCode. <https://www.microsoft.com/es-es/makecode>
- Powell, A. (2012). Democratizing production through open source knowledge: From open software to open hardware. *Media, Culture and Society*, 34(6), 691–708. <https://doi.org/10.1177/0163443712449497>
- Quyen, K. T., Bien, N. Van, & Thuan, N. A. (2023). Micro: bit in Science Education: A Systematic Review. *Jurnal Penelitian Dan Pembelajaran IPA*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.30870/jppi.v9i1.19491>
- Rahman, Md. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Raspberry Pi. (2024). *Buy a Raspberry Pi 4 Model B*. Raspberry Pi. <https://www.raspberrypi.com/products/raspberry-pi-4-model-b/>
- seed studio. (2024). *Grove Beginner Kit for Arduino*. Seeed Studio Wiki. <https://wiki.seeedstudio.com/Grove-Beginner-Kit-For-Arduino/>
- Stolterman, E., & Wiberg, M. (2020). Compositional interaction design—changes in design practice and its implications for teaching and research. *Digital Creativity*, 31(1), 44–63. <https://doi.org/10.1080/14626268.2020.1722708>
- Teo, H. J., Johri, A., & Brogan, D. S. (2013). Towards an understanding of ECE students' Use of online homework help forums. 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 400–404. <https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684854>
- Valov, N., & Valova, I. (2019). Raspberry Pi as a Tool to Combine Different Courses Part of University Education. 2019 18th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), 1–5. <https://doi.org/10.1109/ITHET46829.2019.8937334>
- Vimala Murti Pitra, & Tunggal Jaya. (2021). The Impact of Learning by Doing Application to Enhance Students Inquiry in The Classroom. *Jurnal Sosial Dan Teknologi (SOSTECH)*, 1(12). <http://sostech.greenvest.co.id>

Nuevas metodologías para el estudio de la literatura en Educación Secundaria: la ruta literaria y Vicente Blasco Ibáñez

Soledad Castaño Santos

Universidad de Basilea (Suiza)

Abstract: This chapter presents a didactic proposal for the subject of Spanish Language and Literature with the aim of improving reading and literary education, exploring new possibilities for literary learning through childhood and youth literature and encouraging the reading habit with active and innovative methodologies such as the literary route. In our example, we chose the literary figure of Vicente Blasco Ibáñez, Valencian writer and politician, and a work by Vicente Muñoz Puelles entitled *El último manuscrito de Blasco Ibáñez* (2017). We will explain the objectives set, the contents developed, the different methodologies used and the theoretical results of the literary route. Finally, we will consider the importance of the different forms of evaluation to assess the usefulness of the new methodologies in the classroom and we will compare the positive aspects and benefits of this project with the difficulties and problems that may arise in the practical application of this didactic sequence in a secondary school.

Keywords: [literary route, Vicente Blasco Ibáñez, education, Vicente Muñoz Puelles]

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta la propuesta de una secuencia didáctica fundamentada en una novela de Literatura infantil y juvenil (LIJ) titulada *El último Manuscrito de Blasco Ibáñez* (2017) de Vicente Muñoz Puelles. La particularidad de esta obra propicia que esta secuencia didáctica se traduzca en una suerte de ruta literaria educativa por la ciudad de Valencia sobre la figura de Vicente Blasco Ibáñez.

De este modo, la hipótesis de trabajo es que partiendo de los principios teórico metodológicos de la Didáctica de la Literatura y la educación literaria, y las nuevas metodologías que se extraen de esos principios como la ruta literaria se elabora esta secuencia que sirve para desarrollar la competencia lecto-literaria y fomentar el hábito lector en el alumnado. En primer lugar, esta propuesta requiere de una breve contextualización de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la competencia lecto-literaria.

1.1. Didáctica de la literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se concibe en palabras de Mendoza Fillola como: “disciplina científica [...] que se convierte en el canal por el que las aportaciones lingüístico-literarias y pedagógicas, a través de adaptaciones metodológicas, construye la base esencial de la enseñanza y aprendizaje lingüísticos” (1998, pp.234-235) Desde el inicio del XIX y el establecimiento de una educación institucionalizada se produce una suerte de transformación de la enseñanza de lengua y literatura. Siguiendo a Josep Ballester, en el siglo XX los campos de estudio del estructuralismo y la gramática generativa desarrollada por Chomsky introdujeron cambios positivos dentro de la DLL, por un lado, el estructuralismo incorporó métodos como el conductismo y otras teorías

del aprendizaje, por otro, la gramática influyó en la introducción de conceptos tan importantes como el de la competencia lingüística. Sin embargo, hasta la aparición de la Escuela Nueva no se produjo el cambio del foco de atención pedagógico, que pasaría a concentrarse en el discente y sus necesidades. Centrando la atención en la didáctica de la literatura, es necesario realizar un breve recorrido por las diferentes perspectivas con las que se ha enseñado la literatura.

En una primera etapa, la perspectiva retórica (desde Edad Media hasta el siglo XIX) se centraba en la oratoria y *ars scribendi*. La segunda etapa se enfoca en la perspectiva historicista interpretando la literatura como “reflejo de la ideología de un pueblo” (Martín Vegas, 2009, p.258). La tercera etapa es la que se basa en el comentario de textos al que Díaz-Plaja y Bordons califican: “una doble tortura: la de haber de aprender una serie de nombres y datos para contestar preguntas más o menos mecánicas y la de haber de enfrentarse a un texto para el análisis del cual no tiene recursos” (1993, p.329). Por último, la perspectiva del conocimiento basado en textos, de modo que se incidió no en la enseñanza de la literatura sino en la formación literaria del alumnado. Es importante destacar el cambio terminológico de didáctica de la literatura a educación literaria que se produce es a causa del cambio metodológico que centra su interés en el alumno teniendo en cuenta su nivel educativo, sus preferencias y acercando textos que puedan resultarle atractivos como defienden autoras como Teresa Colomer (1996) y Rosa A. Martín Vegas (2009). Aspectos relevantes en la educación literaria son el fomento del hábito lector, la recepción de la literatura por parte del alumnado y el desarrollo de competencias lingüísticas, en específico, las literarias (Jover, 2007, p.30).

1.2. Competencia comunicativa y formación del lector

Autores como Bierwisch (1970) y van Dijk (1972) desarrollaron el concepto de la competencia literaria. En la actualidad, Mendoza define la competencia como: “conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, hay sido capaz de sistematizar el lector” (2001, p.30).

Siguiendo a este autor, Josep Ballester señala alguno de los componentes de la competencia literaria: “Los conocimientos textuales y discursivos, los saberes lingüísticos para la descodificación y los saberes pragmáticos.” (2007, p. 96). Dentro de la educación literaria se interrelacionan la competencia literaria y la competencia lectora.

A partir de las teorías de Riffaterre (1980), Mendoza destaca que la pieza clave de esta competencia lectora es el diálogo que se establece entre el texto y su receptor con la finalidad de activar las capacidades lingüístico-comprensivas de sus lectores (2004, p.37). Relacionando esta competencia lectora con el fomento del hábito lector Ballester señala que: “No poseer una buena competencia lectora desemboca en la disminución de horas destinadas a tal fin hasta reducir considerablemente su frecuencia y, a lo largo plazo, el abandono total de la actividad” (2015, p. 119). La terminología que aparece frecuentemente en las obras de educación literaria acerca del lector es la de “lector modelo” o “destinatario implícito”. Umberto Eco propuso el término de lector modelo en su obra *Lector in fabula* (1979) y se ha seguido empleando el término presuponiendo a la figura una cierta competencia literaria que permita codificar el texto e inferir de él todo lo que se propone el autor.

Sobre el segundo término que propone Umberto Eco, Mendoza plantea que ese destinatario implícito: “[está] capacitado para construir el significado y para reconocer las peculiaridades del uso lingüístico y artístico desde la perspectiva estética” (Mendoza,

2001, p.43). De modo que para conseguir formar a los adolescentes como lectores se han de valorar los siguientes aspectos: a) Importancia de la lectura; b) Aprendizaje significativo; c) Desarrollo del intertexto lector. Nuestra propuesta pretende aplicar esos tres aspectos. La importancia de la lectura con la obra escogida de Vicente Muñoz Puelles, el aprendizaje significativo a través de nuevas metodologías y el desarrollo del intertexto lector con el argumento de la obra de la literatura infantil y juvenil cercana a sus experiencias y emociones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica en el marco del trabajo por proyectos en que el alumnado aprenda a través de la lectura de una novela juvenil sobre Blasco Ibáñez titulada *El último manuscrito de Blasco Ibáñez* (Muñoz Puelles, 2017), para la elaboración de una serie de actividades que tienen como hilo conductor la ruta literaria. Consiste en una iniciativa teóricamente destinada a los alumnos de cuarto de E.S.O. Este nivel nos resulta apropiado ya que el protagonista de la obra tiene una edad próxima a estos, y pueden sentirse identificados en un mayor grado que otros alumnos de niveles educativos inferiores, además se adecúa al currículum educativo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Respecto a los objetivos propuestos, destacamos los siguientes: a) Descubrir y describir el lugar de la ruta literaria dentro del panorama de la educación literaria y la Didáctica de la Literatura en la actualidad; b) Explicar la importancia de la aplicación de las nuevas propuestas en la Educación Secundaria y las ventajas que tiene para el desarrollo integral de los alumnos; c) Presentar la ruta literaria como un recurso didáctico innovador que permite el aprendizaje mediante la experiencia directa del alumnado; d) Enfatizar la importancia del aprendizaje colaborativo y significativo a través del método de trabajo por proyectos; e) Conocer la figura histórica de Vicente Blasco Ibáñez y su importancia a nivel local e internacional.

3. METODOLOGÍA

El proyecto que presentamos se puede insertar en el currículum actual en el curso de cuarto de E.S.O. dentro del contenido que se aproxima las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de su lectura. En esta secuencia se plantea el estudio de la figura y obra literaria de Vicente Blasco Ibáñez a través de un libro de LIJ titulado *El último manuscrito de Vicente Blasco Ibáñez* de Vicente Muñoz Puelles (Alzira, Algar, 2017). Con la ruta como eje motivador del proyecto se elaboran una serie de actividades que llevan finalmente a la ruta literaria en la ciudad de Valencia, y posteriormente se realiza un folleto informativo digital a través de la aplicación “Canva” sobre la experiencia de la ruta. Se trata de una obra recomendada a partir de 14 años, de modo que se ajusta al curso en el que hemos pensado nuestra propuesta.

La ruta literaria sobre Vicente Blasco Ibáñez nos sirve de marco contextual para desarrollar el proyecto y la mejor herramienta para conectar con los adolescentes es el libro de Muñoz Puelles. Esto demuestra la eficacia de las novelas de Literatura infantil y juvenil en la Educación Secundaria y se pretende mediante esta secuencia mejorar la competencia literaria y fomentar el hábito lector.

El argumento de la obra de Puelles consiste en la vida de un adolescente de 17 años en un momento de su vida clave para su futuro académico. Mediante la encomienda de su padre, Ricardo, tendrá que componer su primera obra mientras que su padre se ocupa de

otros asuntos pendientes. La evolución del personaje recorre desde la extrañeza por Blasco Ibáñez hasta la creación de un vínculo afectivo. A través de sus relatos y narrativas acompaña a los lectores durante toda la novela. Es una lectura ágil y divertida que posee como primer núcleo de atracción la relación de amistad entre Blasco y el bisabuelo del protagonista. Divida la novela entre ese encargo y la parte biográfica del manuscrito se va recuperando la figura de uno de los escritores valencianos más importantes de la historia de la literatura española. Junto a él se recuperan también espacios de la ciudad de Valencia como su lugar de nacimiento, el Mercado Central que frecuentaba, la redacción del periódico, las calles emblemáticas de la ciudad, y por supuesto, el chalet de la playa de la Malvarrosa que hoy se conserva como Casa Museo. Esta novela, por tanto, cumple una doble función, favorece la formación lectora del alumnado, pero también es una buena oportunidad para conocer la figura de una personalidad olvidada como es Blasco Ibáñez.

Partiendo de la hipótesis de presentar y analizar la lectura a través de elementos innovadores que se aproximen a los intereses y gustos de los adolescentes, la ruta literaria y el enfoque basado en proyectos favorecen el aprendizaje colaborativo, dinámico y la interacción entre iguales en la secuencia didáctica. La utilización de técnicas o estrategias grupales para trabajar la comprensión lectora y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las diferentes actividades permite desarrollar en el alumnado una serie de habilidades y actitudes transversales al currículo.

Una de las finalidades que persigue esta secuencia didáctica es comprobar la eficacia de métodos y enfoques innovadores a la hora de enseñar aspectos sobre la vida de un autor importante de la literatura española como lo es Blasco Ibáñez. El tipo de metodología empleada en nuestra secuencia didáctica es el aprendizaje basado en proyectos que se centra en el alumnado, se preocupa por los intereses y los incita a participar en el aula (Pozuelos Estrada y Rodríguez Miranda, 2008, pp.11-13). Las secuencias didácticas que parten del modelo basado en proyectos provienen en su origen de la teoría de la actividad de Dewey (Camps, 2017, p.16) y el *Método por proyectos* de Kilpatrick transmitidos a la educación española en la obra de Fernando Sáinz en la segunda mitad de la década de los veinte. De modo que es un método que se trata como innovador, pero comenzó a aplicarse hace tiempo en el ámbito educativo (Trujillo Sáez, 2017, p.47). Dentro de esta metodología se incide en el trabajo cooperativo definido por este mismo autor como “la estructura de gestión del aula más efectiva para garantizar una dosis de interacción” (Trujillo Sáez, 2012, p.11).

Durante un largo período de tiempo, este método ha sido relegado a un segundo plano en la Educación Secundaria por la falta de inserción de sus contenidos en el currículo y por la falta de tiempo para aplicarlo en el aula. La tipología desarrollada por Kilpatrick sobre el tipo de proyecto ha sido aceptada por la crítica y los investigadores. En el caso de nuestro trabajo se incluye dentro de los proyectos de creación y producción ya que se elaboran tanto actividades para la ruta como el folleto informativo para compartirlo al resto de compañeros, así como en los proyectos de apreciación por las experiencias que se viven dentro de la ruta literaria (Camps, 2017, p.14).

Respecto a las fases del desarrollo de la secuencia, nuestro trabajo ha escogido el modelo planteado por Camps (1994) que se divide en tres fases: preparación, producción/realización y evaluación.

Acercas de la evaluación, en un trabajo por proyectos como el nuestro se ha de valorar no individualmente a cada alumno si lo que se ha conseguido como grupo incluyendo al

profesor (Rodríguez Gonzalo, 2008, p.40). Autores como Trujillo Sáez destacan los aspectos positivos de la integración de los criterios de evaluación del currículo para el trabajo por proyectos (2012, p.10). Este tipo de evaluación formativa permite la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos y eso implica una función de recuperación metacognitiva de todos los contenidos, conceptuales y procedimentales en la secuencia didáctica, lo que favorece un aprendizaje más eficaz.

En relación con la innovación, nuestra secuencia didáctica sigue la metodología del trabajo por proyectos e intenta emplear estrategias en el aula innovadoras que favorezcan el trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje significativo. Consideramos necesario utilizar las TIC como herramienta pedagógica en algunas de nuestras sesiones sin dejar de lado la obra de LIJ de la que se proyecta todo el trabajo. En este trabajo se realiza un diseño de materiales por parte de los alumnos para la propia ruta literaria, actividades que sean interactivas y dinámicas.

La temporalización de esta secuencia didáctica contiene quince actividades distribuidas en once sesiones. Cada sesión dura cincuenta minutos ya que se considera que los cinco minutos finales pueden aprovecharse si surge cualquier problema. Siguiendo el calendario lectivo, este proyecto se llevaría a cabo en el primer trimestre destinando una de las tres horas semanales al proyecto de la ruta literaria mientras que en las otras dos se continúa la programación del curso. Es conveniente realizarlo en el primer trimestre ya que el alumnado de cuarto de E.S.O., contiene en el currículo la literatura del Romanticismo y del siglo XIX en el primer trimestre del curso escolar. En el contenido descriptivo de estas sesiones se formulan sesiones de preparación de la ruta, la realización/producción de la misma y las últimas tres sesiones dedicadas a la evaluación de la actividad. Por cuestiones de espacio, nos limitaremos a describir el recorrido de la ruta, esto es, la segunda fase.

El inicio de la ruta literaria de Blasco Ibáñez se establece en la Plaza del Ayuntamiento y caminando llegamos a la primera parada de nuestra ruta: la casa natalicia del autor. La casa donde nació Blasco Ibáñez es la primera parada de nuestra ruta. De este punto se recorrerá la Avenida del Oeste hasta llegar a la Plaza del Mercado Central, la Lonja y la Iglesia de los Santos Juanes donde se encuentra nuestra segunda parada. Desde la Plaza del Mercado central se bajará por la calle que va dirección a la Plaza del Ayuntamiento y nos encontraremos a la derecha con la Plaza dels Porxets donde se sitúa la escultura en homenaje a Vicente Blasco Ibáñez. Allí se ofrece la información técnica del monumento y datos de interés. La siguiente parada requiere que nos desplacemos hacia la calle de las Barcas hasta la calle don Juan de Austria. Es en este lugar donde se localizaba el diario *El pueblo*, periódico fundado por Vicente Blasco Ibáñez. Una vez realizadas las actividades lúdicas propuestas en este punto, los alumnos se desplazan hasta la Puerta del Mar. Desde la Puerta del Mar avanzaremos hacia la Alameda por el puente de la Pasarela de la Exposición. Aquí el docente contará brevemente a los alumnos cómo Blasco se dirigía a la Alameda a la finca del editor Cabrerizo, el abuelo del protagonista de la obra de *Puelles*. La buena relación permitió que nuestro autor se pusiera en contacto con muchísimos libros de literatura tanto nacionales como extranjeros y en parte despertó su vocación escritora. Tras finalizar este punto, se desplazan en autobús público hasta la estación de tren del Cabañal. Desde allí se irá andando hasta la calle de la Reina y se observan las casas del barrio de pescadores. Desde ese punto se desplazan al paseo de la Malvarrosa hasta llegar al chalé de Vicente Blasco Ibáñez y su familia. Allí, estará

esperando un mediador cultural, en este caso, el presidente de la Casa Museo para realizar una visita guiada a la casa museo.

La siguiente parada es en la avenida que lleva los apellidos del autor, Avenida Blasco Ibáñez, concretamente el punto se sitúa frente al busto que hay erigido en homenaje al autor. El docente informará a los alumnos que no fue hasta la década de los 80 cuando esta avenida comenzó a denominarse con el nombre de la figura literaria. Asimismo, se indica la poca relevancia que desde los partidos políticos se le ha concedido y se destacará la importancia de que un grupo como nosotros estemos intentando conocer algunos de los lugares que marcaron su vida. Por último, volveremos a la Plaza del Ayuntamiento a la filmoteca de Valencia. Bajo acuerdo con la filmoteca, sus trabajadores explicarán el funcionamiento de esta instalación, informará al alumnado de las tarifas y descuentos que existen para ellos y nos pasarán a una sala de proyección donde el profesor les resumirá los dos contenidos que van a ver. Estos son las imágenes grabadas por Joseph Leclerc sobre la casa de Fontana Rosa (Mentón, Francia) donde recuerda con nostalgia su amada Valencia. Luego, se proyectarán una serie de imágenes sobre el homenaje de Blasco Ibáñez en 1921 y se irá explicando dónde se sitúa cada una de ellas. De este modo, finalizará la ruta literaria y el alumnado volverá al centro acompañado del profesor.

Tras la finalización de la ruta, se ofrecen unas sesiones posteriores que se dedican a la autoevaluación de la actividad, del trabajo de los grupos implicados en los proyectos y de la actividad docente. Los resultados de esta propuesta dependen en gran medida de los resultados ofrecidos por las rúbricas de evaluación que se obtengan al implementar esta práctica en clase.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos reflexionado sobre el diseño de una propuesta didáctica fundamentada en la obra de LIJ y las posibilidades que ofrecen nuevas propuestas teórico-metodológicas para conseguir mejorar la competencia lecto-literaria del alumnado así como fomentar un hábito lector. Esta serie de estrategias y métodos promueven un aprendizaje cooperativo y significativo. Apartadas de las metodologías que buscan un aprendizaje memorístico que plasmar en un examen, en este proyecto existen actividades en grupo y debates entre todos los miembros del aula en el que se trabaja sobre todo la interacción entre iguales, por consiguiente, el aprendizaje entre iguales. Además, la particularidad de la ruta literaria es un aliciente que mantiene la emoción de los alumnos y que aporta una motivación extra por la salida fuera del aula. Es fundamental el papel que ejerce el docente en un trabajo de este calibre. Su constante papel como observador de los alumnos, mediador entre la información que encuentren en sus investigaciones y el alumnado, guía orientativo de todos los procesos de la secuencia, preparación, realización y evaluación; además, intentar generar el clima de aprendizaje adecuado para que los discentes puedan desarrollar las competencias comunicativas y su sentido crítico-reflexivo.

Volviendo a la cuestión con la que se planteaba inicialmente este trabajo, las rutas literarias son un método eficaz para la formación del lector literario a través de los vastos conocimientos que ofrece y las oportunidades de aprendizaje que el alumnado tiene en una experiencia individual y propia. Sin embargo, la interpretación que se ofrece a la ruta literaria en este trabajo adquiere un nuevo sentido incluyendo una secuenciación de trabajo por proyectos en el aula a partir de la obra de Muñoz Puelles, que ofrece como resultado final la ruta literaria y la elaboración del folleto informativo.

El trabajo posee una serie de limitaciones que deben ser consideradas, la primera de ellas es la falta de precisión en la secuenciación hasta que no se implemente la secuencia didáctica en el aula, en ese momento se podrá calibrar y mejorar la propuesta. Otra de las limitaciones es la ausencia de un enfoque interdisciplinar, aunque aparezcan contenidos que pueden relacionarse en futuros diseños con asignaturas como Historia de España con el contexto-socio histórico, que se muestra en la obra de Muñoz Puelles, o la Educación Plástica y Visual, que se mencionan los vínculos con Joaquín Sorolla, los hermanos Benlliure y la decoración de Fontana Rosa.

En conclusión, la lectura de *El último manuscrito de Blasco Ibáñez* es una pieza clave de la educación literaria y este proyecto pretende presentarla al alumnado desde un enfoque distinto al tradicional en el aula. Lo importante es el desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de las distintas sesiones vehiculadas por la ruta y el trabajo en el aula que da como resultados la salida fuera del aula y la elaboración del folleto informativo. Leemos para comprender nuestra identidad, saber de dónde venimos e intentar averiguar a dónde vamos. Y esta lectura de Muñoz Puelles ayuda al alumnado a encontrarse con su identidad y quizá con la consolidación de su hábito lector.

REFERENCIAS

- Ballester, J. (2007). *L'educació literaria*. Universitat de València.
- Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. Graó.
- Camps, A. (2017). Els projectes de llengua. Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura, 75, 31-38.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Horsori. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Díaz-Plaja, A., & Bordons, G. (1993). La literatura comparada: propuestas de trabajo. En A. Rodríguez López-Vázquez (Ed.), *Simposio "Didáctica de Lenguas y Culturas"* (pp. 325-331). Universidade de Coruña.
- Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Octaedro.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto. Universidad de Castilla La-Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Ediciones Aljibe.
- Muñoz Puelles, V. (2017). El último manuscrito de Vicente Blasco Ibáñez. Algar.
- Pozuelos Estrada, F. J., & Rodríguez Miranda, F. de P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula: aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 66, 5-27.
- Rodríguez Gonzalo, C. (Ed.). (2008). La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula. Perifèric.
- Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía- Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Trujillo Sáez, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: Líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, 42-48.

Una aproximación a la neuropsicología desde el punto de vista de la competencia musical.

Amparo de Dios Tronch

Universidad de Valencia (España)

Abstract: The integration of musical competence in primary education classrooms can be seen from a neuropsychological perspective as a powerful tool for the integral development of students. Music, by involving complex cognitive processes such as auditory perception, memory, attention and motor coordination, stimulates various areas of the brain, promoting multisensory learning and enriching the educational experience. From this point of view, the training of teachers in musical competence acquires relevance, since it enables them to design activities that take advantage of the cognitive and emotional potential of music in the educational process.

Keywords: neuropsychology, competence, music, primary education.

1.INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, el enfoque hacia una comprensión más profunda de los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje ha llevado a una creciente intersección entre la neuropsicología y la educación. La neuropsicología, como disciplina que investiga las bases neurológicas de la cognición y el comportamiento humano, ofrece perspectivas valiosas para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se pueden optimizar los entornos educativos para promover un aprendizaje efectivo y significativo. En este contexto, la competencia musical emerge como un área de interés particular, ya que se ha demostrado que la práctica de la música ejerce un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos. Esta aproximación integrativa a la neuropsicología desde la formación del profesorado y la competencia musical ofrece una perspectiva multidisciplinaria para mejorar la práctica educativa y promover el éxito académico y personal de los estudiantes.

El contexto de este artículo se sitúa en las aulas de educación primaria ya que es un período crítico en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. En este mismo contexto, la integración de la neuropsicología, la formación del profesorado y la competencia musical en las aulas puede desempeñar un papel crucial en el fomento de un aprendizaje efectivo y significativo.

La neuropsicología, como disciplina que estudia la relación entre el cerebro y el comportamiento humano, proporciona conocimientos valiosos sobre cómo aprenden los niños y cómo se pueden optimizar los entornos educativos para promover su desarrollo integral siendo la música una parte imprescindible para ello. Por otro lado, la formación del profesorado es fundamental para garantizar que los educadores estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, teniendo en cuenta que la competencia musical ofrece una forma única de estimular el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, al tiempo que fomenta la expresión creativa y el disfrute

estético hemos explorado en la intersección entre la neuropsicología, la formación del profesorado y la competencia musical dentro del contexto de las aulas de educación primaria, examinando su relevancia y beneficios para el proceso educativo que esto conlleva.

La neuropsicología como indicamos, es una disciplina que ha ganado prominencia en el ámbito educativo debido a su capacidad para proporcionar una comprensión más profunda de cómo funciona el cerebro y cómo influye en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes (Bruer, 1997). Desde esta perspectiva, se reconoce que el cerebro es un órgano altamente plástico, capaz de adaptarse y cambiar en respuesta a la experiencia y el entorno. Esta plasticidad cerebral subyace al proceso de aprendizaje y desarrollo, lo que sugiere que los entornos educativos pueden influir en la estructura y función del cerebro de los estudiantes a través de experiencias educativas ricas y variadas (Kolb & Whishaw, 2015).

La formación del profesorado desempeña un papel fundamental en la implementación efectiva de prácticas educativas basadas en la neuropsicología de ahí la gran importancia de que los educadores deben recibir capacitación adecuada para permitirles comprender los principios neurocognitivos del aprendizaje y aplicarlos en su enseñanza diaria. Esto implica desarrollar habilidades en la identificación y respuesta a las necesidades individuales del alumnado en general, así como en la creación de entornos de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de cada niño (Sousa, 2001).

La competencia musical emerge como un componente clave en la integración de la neuropsicología y la formación del profesorado en las aulas de educación primaria. La música ha sido reconocida por su capacidad única para estimular múltiples áreas del cerebro y promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos (Schellenberg, 2004). La práctica musical en las aulas puede ofrecer oportunidades para la exploración creativa, el desarrollo de habilidades motoras y la expresión emocional, lo que contribuye al bienestar general de los estudiantes (Custodero, 2006).

Por tanto, la integración de la neuropsicología, la formación del profesorado y la competencia musical en las aulas de educación primaria ofrece una perspectiva holística y multifacética para promover el desarrollo integral de los niños. Al comprender los principios neurocognitivos del aprendizaje y aplicarlos a través de prácticas pedagógicas efectivas y actividades musicales enriquecedoras, los educadores pueden crear entornos educativos que estimulen el crecimiento cognitivo, emocional y social de sus estudiantes.

2.NEUROPSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: BREVE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

La neuropsicología educativa se basa en la comprensión de cómo el funcionamiento cerebral influye en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Diferentes investigaciones en este campo han identificado la plasticidad cerebral como un principio fundamental, destacando la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar en respuesta a la experiencia y el entorno (Bruer, 1997). Esta perspectiva subraya la importancia de proporcionar experiencias de aprendizaje ricas y variadas que estimulen el desarrollo neuronal y promuevan el éxito académico.

Además, la teoría del aprendizaje basado en el cerebro también ha influido en la neuropsicología educativa, destacando la importancia de abordar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje (Sousa, 2001). Según esta teoría, el diseño de entornos educativos que integren elementos emocionalmente significativos y

contextualmente relevantes puede mejorar la retención de la información y facilitar la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones.

La neuropsicología ha emergido como una disciplina interdisciplinaria que busca comprender la relación entre el cerebro y el comportamiento humano. En el contexto educativo, esta disciplina proporciona conocimientos fundamentales sobre cómo los procesos neurocognitivos influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. En este marco teórico, exploraremos los fundamentos de la neuropsicología y su aplicación en la educación, respaldados por investigaciones y teorías relevantes.

2.1 Plasticidad cerebral y aprendizaje

La plasticidad cerebral es un principio fundamental en la neuropsicología que se refiere a la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar en respuesta a la experiencia y el entorno. Esta capacidad subyace al proceso de aprendizaje, ya que permite la formación y modificación de conexiones neuronales en función de la experiencia del individuo (Kolb & Whishaw, 2015).

La comprensión de la plasticidad cerebral tiene importantes implicaciones para la educación, ya que sugiere que el diseño de entornos de aprendizaje ricos y estimulantes puede promover el desarrollo neuronal y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La aplicación de esta idea implica proporcionar experiencias educativas diversas y significativas que desafíen y estimulen el cerebro de los estudiantes.

Esta capacidad de adaptación del cerebro juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. La comprensión de la plasticidad cerebral ha revolucionado nuestra percepción del cerebro como un órgano estático y nos ha llevado a reconocer su capacidad para remodelarse y reorganizarse en función de nuestras experiencias y actividades.

El concepto de plasticidad cerebral ha sido ampliamente estudiado y respaldado por la investigación neurocientífica. Por ejemplo, en un estudio seminal, Maguire et al. (2000) investigaron la plasticidad cerebral en taxistas de Londres, quienes, debido a las demandas de su trabajo, necesitaban desarrollar una memoria espacial excepcional para navegar por la ciudad. Los resultados mostraron que los taxistas tenían una mayor densidad de materia gris en el hipocampo, una región cerebral asociada con la memoria espacial, en comparación con individuos no taxistas. Este estudio proporciona evidencia convincente de la capacidad del cerebro para cambiar su estructura en respuesta a demandas específicas del entorno.

Otro ejemplo de plasticidad cerebral se encuentra en el campo de la rehabilitación neurológica. Investigaciones han demostrado que los pacientes que han sufrido lesiones cerebrales, como accidentes cerebrovasculares, pueden recuperar funciones perdidas a través de la rehabilitación y la terapia física (Cramer et al., 2011). Estos estudios sugieren que el cerebro tiene la capacidad de reorganizarse y recuperar funciones mediante la formación de nuevas conexiones neuronales o la compensación de regiones dañadas.

Además de los estudios sobre la plasticidad cerebral en adultos, la investigación también ha demostrado que el cerebro infantil es especialmente maleable y receptivo a la experiencia. Durante la infancia y la adolescencia, el cerebro experimenta períodos críticos de desarrollo durante los cuales es especialmente sensible a la influencia del entorno (Knudsen, 2004). Estos períodos críticos ofrecen oportunidades óptimas para el aprendizaje y la adquisición de habilidades, pero también pueden representar ventanas de

vulnerabilidad durante las cuales las experiencias negativas pueden tener un impacto duradero en el desarrollo cerebral.

La plasticidad cerebral tiene profundas implicaciones para el campo educativo. Reconocer que el cerebro es maleable y adaptable sugiere que el aprendizaje no se limita a la infancia, sino que puede ocurrir a lo largo de toda la vida. Los educadores pueden aprovechar esta capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar diseñando entornos de aprendizaje ricos y estimulantes que desafíen a los estudiantes y promuevan su crecimiento cognitivo y personal.

Por ejemplo, las estrategias de enseñanza que incorporan la práctica regular, la retroalimentación y la aplicación activa del conocimiento pueden promover la formación de nuevas conexiones neuronales y fortalecer las redes neuronales existentes (Willis, 2007). Además, proporcionar experiencias de aprendizaje multisensoriales y contextualmente relevantes puede estimular múltiples áreas del cerebro y facilitar la retención y recuperación de la información (Jensen, 2008).

Sin embargo, también es importante reconocer que la plasticidad cerebral no es ilimitada y que existen límites en la capacidad del cerebro para adaptarse. Factores como la edad, la genética y la salud cerebral pueden influir en la capacidad de una persona para cambiar su estructura cerebral en respuesta a la experiencia (Draganski & May, 2008). Además, algunas áreas del cerebro pueden ser más plásticas que otras, lo que significa que ciertas habilidades o funciones pueden ser más susceptibles al cambio que otras.

En definitiva, la plasticidad cerebral es un fenómeno fascinante que ha capturado el interés de científicos, educadores y el público en general. La comprensión de la plasticidad cerebral ha transformado nuestra visión del cerebro como un órgano estático y nos ha llevado a apreciar su capacidad para adaptarse y cambiar en respuesta a la experiencia. En el campo educativo, la plasticidad cerebral ofrece esperanza y oportunidad, ya que sugiere que el aprendizaje puede ocurrir a lo largo de toda la vida y que los entornos de aprendizaje pueden ser diseñados para promover el crecimiento y el desarrollo personal de los estudiantes.

2.2 Teoría del aprendizaje basado en el cerebro.

La teoría del aprendizaje basado en el cerebro se basa en la idea de que el diseño de entornos educativos que reflejen los principios de funcionamiento del cerebro puede mejorar el proceso de aprendizaje. Según esta teoría, los estudiantes aprenden mejor cuando la información se presenta de manera contextualmente relevante, emocionalmente significativa y multisensorialmente estimulante (Sousa, 2001).

La aplicación de la teoría del aprendizaje basado en el cerebro en el aula implica proporcionar actividades y materiales educativos que involucren múltiples modalidades sensoriales, promuevan la exploración creativa y fomenten la conexión emocional con el contenido de aprendizaje. Esta aproximación puede mejorar la retención de la información, facilitar la transferencia de conocimientos y promover un aprendizaje más profundo y duradero.

2.3 Importancia de la Emoción en el Aprendizaje

La neuropsicología ha destacado el papel fundamental de la emoción en el proceso de aprendizaje. Investigaciones han demostrado que las experiencias emocionalmente significativas activan áreas del cerebro asociadas con la memoria y el aprendizaje, lo que sugiere que las emociones pueden influir en la forma en que se codifica, almacena y recupera la información (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Desde el punto de vista educativo, esto subraya la importancia de crear un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y positivo, donde los estudiantes se sientan motivados, comprometidos y apoyados en su proceso de aprendizaje. Los educadores pueden lograr esto incorporando elementos emocionalmente significativos en sus lecciones, estableciendo relaciones de apoyo con los estudiantes y fomentando un clima de respeto y aceptación en el aula.

2.4 Formación del Profesorado en Neuropsicología y Educación

La formación del profesorado en neuropsicología y educación es fundamental para garantizar la implementación efectiva de las prácticas basadas en la neuropsicología en el aula. Los educadores deben recibir oportunidades de desarrollo profesional que les permitan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y aplicar los principios de la neuropsicología en su enseñanza (Howard-Jones, 2014).

Además, la formación del profesorado debe enfatizar la importancia de adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje inclusivo y equitativo. Esto implica desarrollar habilidades en la identificación y apoyo de estudiantes con diversas habilidades y estilos de aprendizaje, así como en la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y estimulantes.

La integración de la neuropsicología en la educación ofrece una perspectiva innovadora y multifacética para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al comprender los fundamentos neurocognitivos del aprendizaje, los educadores pueden diseñar estrategias de enseñanza efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y fomenten un amor duradero por el aprendizaje.

2.5 Integración de la Música en la Educación

La música ha sido reconocida por su capacidad única para estimular múltiples áreas del cerebro y promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos. Investigaciones han demostrado que la práctica musical está asociada con mejoras en habilidades cognitivas como la memoria, la atención y la resolución de problemas, así como con beneficios emocionales como la reducción del estrés y la mejora del bienestar emocional (Schellenberg, 2004; Cruz-Ferreira et al., 2011).

La integración de la música en la educación ofrece una forma efectiva de aprovechar los beneficios de la práctica musical para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al incorporar la música en el currículo escolar, los educadores pueden proporcionar experiencias educativas enriquecedoras y significativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y fomenten un amor duradero por la música y el aprendizaje.

La integración de la música en las aulas de educación primaria es un tema que ha ganado interés y reconocimiento en el ámbito educativo debido a los numerosos beneficios que ofrece para el desarrollo integral de los estudiantes. La música no solo proporciona una forma creativa de expresión, sino que también puede mejorar el rendimiento académico, promover el bienestar emocional y fomentar la inclusión y la diversidad en el aula (Botella, 2012).

Desde una perspectiva cognitiva, la música ha sido reconocida por su capacidad para estimular múltiples áreas del cerebro y promover el desarrollo de habilidades cognitivas como la memoria, la atención y la resolución de problemas (Schellenberg, 2004). Además, la práctica musical requiere habilidades de coordinación motora fina y

sincronización, lo que puede mejorar la destreza física y la coordinación de los estudiantes (Hille, Gust, Bitz, & Kammer, 2011).

En términos de bienestar emocional, la música tiene el poder de evocar emociones y crear conexiones emocionales significativas. Los estudios han demostrado que la participación en actividades musicales puede reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo y aumentar la autoestima de los estudiantes (Rickard, Vasquez, & Murphy, 2010). Además, la música proporciona un medio para la autoexpresión y la creatividad, lo que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los demás (McFerran, 2010).

La música también desempeña un papel importante en la promoción de la inclusión y la diversidad en el aula. La música es un lenguaje universal que trasciende las barreras culturales y lingüísticas, lo que la convierte en una herramienta poderosa para celebrar la diversidad y fomentar la comprensión intercultural (Ruud, 2010). Además, la música puede proporcionar una plataforma para que los estudiantes con diversas habilidades y necesidades demuestren sus talentos y se sientan valorados en el entorno escolar (Smithrim & Upitis, 2005).

En definitiva, la integración de la música en las aulas de educación primaria ofrece una variedad de beneficios cognitivos, emocionales y sociales para los estudiantes. Al proporcionar oportunidades para la exploración creativa, la expresión emocional y la colaboración, la música enriquece la experiencia educativa y promueve el desarrollo integral de los niños.

2.6 Competencia Musical y Desarrollo Cerebral

La competencia musical, entendida como la capacidad de comprender, apreciar y participar en actividades musicales, ha sido objeto de investigación en relación con su influencia en el desarrollo cerebral. Por ello, diferentes estudios han demostrado que la música involucra múltiples áreas del cerebro, incluidas aquellas asociadas con el procesamiento sensorial, la memoria, la atención y la emoción (Peretz & Zatorre, 2005). Este compromiso neuronal diversificado hace que la música sea una herramienta poderosa para el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos.

Además, la práctica musical se ha asociado con mejoras en habilidades cognitivas como la memoria, la atención y la resolución de problemas (Schellenberg, 2004). Estos efectos se han observado tanto en niños como en adultos, sugiriendo que la música puede ejercer un impacto positivo en el desarrollo cerebral a lo largo de toda la vida.

Es por ello, que la música ha sido una parte integral de la experiencia humana a lo largo de la historia, y su influencia en el desarrollo cerebral ha sido objeto de interés para científicos, educadores y músicos. En las últimas décadas, la investigación ha proporcionado una comprensión cada vez más profunda de cómo la competencia musical está relacionada con el desarrollo cerebral en diversas etapas de la vida. Este artículo revisará la evidencia actual sobre esta relación, explorando cómo la práctica musical afecta la estructura y función del cerebro, así como sus implicaciones para la educación y la salud cognitiva.

2.6.1 Efectos de la Práctica Musical en el Cerebro

Numerosos estudios han demostrado que la práctica musical regular tiene un impacto significativo en la estructura y función del cerebro. Por ejemplo, estudios de neuroimagen han encontrado que los músicos experimentados tienen una mayor densidad de materia gris en áreas cerebrales involucradas en el procesamiento auditivo, la coordinación

motora y la memoria (Gaser & Schlaug, 2003). Además, la práctica musical se ha asociado con una mayor conectividad funcional entre regiones cerebrales implicadas en la integración sensorial, la atención y la planificación motora (Bermudez, Lerch, Evans & Zatorre, 2009).

Estos hallazgos sugieren que la práctica musical induce cambios estructurales y funcionales en el cerebro que pueden tener efectos positivos en el procesamiento sensorial, la cognición y el rendimiento académico. Por ejemplo, estudios longitudinales han demostrado que la participación en programas de educación musical se asocia con mejoras en la función ejecutiva, la memoria verbal y no verbal, y la capacidad de atención en niños y adolescentes (Moreno et al., 2011).

2.6.2 Implicaciones para la Educación y la Salud Cognitiva

La relación entre la competencia musical y el desarrollo cerebral tienen importantes implicaciones para la educación y la salud cognitiva. En el ámbito educativo, la integración de la educación musical en el currículo escolar puede ofrecer una forma efectiva de promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. La música proporciona una plataforma única para la exploración creativa, la expresión emocional y la colaboración, lo que puede enriquecer la experiencia educativa y fomentar el aprendizaje significativo (Hallam, 2010).

Además, la educación musical puede beneficiar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales. La música es un lenguaje universal que trasciende las barreras lingüísticas y culturales, lo que la convierte en una herramienta poderosa para la comunicación y la expresión (Jaschke et al., 2018). Los programas de educación musical adaptados pueden ayudar a estos estudiantes a desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, al tiempo que promueven su inclusión y participación en la comunidad escolar.

Desde una perspectiva de salud cognitiva, la práctica musical se ha asociado con un menor riesgo de deterioro cognitivo y demencia en la edad adulta (Hanna-Pladdy & Mackay, 2011). La música estimula múltiples áreas del cerebro y promueve la plasticidad neuronal, lo que puede ayudar a preservar la función cognitiva y la reserva cognitiva a lo largo de la vida (Altenmüller & Schlaug, 2013).

3. INTEGRACIÓN DE LA NEUROPSICOLOGÍA Y LA COMPETENCIA MUSICAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La integración de la neuropsicología y la competencia musical en la formación del profesorado puede enriquecer significativamente la práctica educativa. Al comprender los principios neuropsicológicos del aprendizaje, los maestros pueden diseñar estrategias de enseñanza que aprovechen la plasticidad cerebral y promuevan un aprendizaje efectivo.

La competencia musical puede servir como un vehículo para la implementación de estas estrategias, ya que la música ofrece múltiples oportunidades para estimular diferentes áreas del cerebro y fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Por ejemplo, actividades musicales como el canto, la improvisación y el juego de instrumentos pueden mejorar la memoria, la atención y la coordinación motora de los estudiantes, al tiempo que promueven la expresión emocional y la creatividad (Mehr et al., 2013).

3.1 Implicaciones Prácticas y Educativas

La integración de la neuropsicología y la competencia musical en la formación del profesorado tiene varias implicaciones prácticas y educativas. En primer lugar, los maestros pueden beneficiarse de la comprensión de cómo el cerebro aprende y procesa la información para diseñar entornos de aprendizaje que sean estimulantes y significativos para sus estudiantes.

En segundo lugar, la incorporación de actividades musicales en el currículo escolar puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y promover un aprendizaje más profundo y duradero. Al proporcionar oportunidades para la exploración creativa y la expresión personal, la música puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son fundamentales para el éxito en la vida.

Por tanto, la integración de la neuropsicología y la competencia musical en la formación del profesorado ofrece una perspectiva holística y multidisciplinaria para comprender y mejorar el proceso educativo. Al combinar conocimientos sobre el funcionamiento cerebral con la práctica musical, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje que sean inclusivos, estimulantes y significativos para todos los estudiantes.

De este modo, para maximizar el impacto de esta aproximación, es importante proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los maestros y fomentar la colaboración interdisciplinaria entre educadores, neuropsicólogos y músicos. Al trabajar juntos, podemos avanzar hacia una educación más centrada en el cerebro y enriquecer la vida de los estudiantes a través de la música y el aprendizaje.

3.2 Los Periodos críticos del cerebro

El desarrollo cerebral humano es un proceso complejo que ocurre a lo largo de toda la vida, pero existen periodos críticos durante los cuales el cerebro es particularmente susceptible a la influencia del entorno y la experiencia. Estos periodos críticos juegan un papel fundamental en la formación de circuitos neuronales, la adquisición de habilidades cognitivas y el establecimiento de patrones de comportamiento. En este artículo, exploraremos los periodos críticos del desarrollo cerebral, sus implicaciones y cómo la investigación en este campo ha contribuido a nuestra comprensión de la plasticidad cerebral.

Los periodos críticos del desarrollo cerebral se refieren a ventanas de tiempo específicas durante las cuales el cerebro es especialmente receptivo a ciertos estímulos y experiencias. Durante estos periodos, las conexiones neuronales se forman y se organizan de manera óptima, lo que influye en el desarrollo futuro del individuo.

Uno de los periodos críticos más estudiados es el que ocurre durante la infancia temprana, particularmente en los primeros años de vida. Durante este periodo, el cerebro experimenta un rápido crecimiento y desarrollo, y es especialmente sensible a la estimulación sensorial, el lenguaje y las interacciones sociales (Knudsen, 2004). La calidad de las experiencias durante esta etapa puede tener un impacto duradero en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

Además de la infancia temprana, se han identificado periodos críticos en otras etapas del desarrollo, como la adolescencia, durante la cual el cerebro experimenta cambios significativos en la estructura y la función, especialmente en regiones relacionadas con el control de impulsos, la toma de decisiones y la regulación emocional (Paus et al., 2008). Durante la adolescencia, el cerebro sigue siendo maleable y adaptable, lo que ofrece oportunidades para intervenciones que promuevan resultados positivos en el desarrollo.

3.3 Implicaciones Clínicas y Educativas

El reconocimiento de los periodos críticos del desarrollo cerebral tiene importantes implicaciones clínicas y educativas. Por ejemplo, en el ámbito de la intervención temprana, se enfatiza la importancia de proporcionar entornos enriquecidos y estimulantes para los niños durante los primeros años de vida, ya que esto puede promover un desarrollo cerebral saludable y prevenir problemas futuros (Shonkoff et al., 2012).

En el ámbito educativo, el conocimiento de los periodos críticos del desarrollo cerebral puede informar las prácticas pedagógicas y el diseño de programas de intervención. Por ejemplo, se puede aprovechar la plasticidad cerebral durante la infancia y la adolescencia para enseñar habilidades cognitivas y emocionales importantes, como la resolución de problemas y la regulación emocional, de manera efectiva (Diamond & Lee, 2011).

Los periodos críticos del desarrollo cerebral son momentos fundamentales en la vida de un individuo, durante los cuales el cerebro es altamente maleable y receptivo a la influencia del entorno. La comprensión de estos periodos ha avanzado significativamente en las últimas décadas, gracias a avances en neurociencia y tecnología de imágenes cerebrales.

Sin embargo, aún quedan muchas preguntas por responder y áreas por explorar. Por ejemplo, es importante investigar cómo los factores genéticos y ambientales interactúan para influir en la sensibilidad del cerebro durante los periodos críticos. Además, se necesitan más estudios longitudinales para comprender mejor cómo las experiencias tempranas afectan el desarrollo a lo largo de la vida.

3.4 La aplicación de la experiencia musical como estimulación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La música ha sido reconocida como una poderosa herramienta para la estimulación cognitiva y emocional en diversas áreas de la vida humana, incluida la educación. En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de la experiencia musical ha demostrado ser beneficiosa para mejorar la retención de información, fomentar la creatividad y promover un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. En este artículo, exploraremos la investigación que respalda la aplicación de la experiencia musical en la educación, con énfasis en sus efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5 Aplicaciones y beneficios de la Experiencia Musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación ha demostrado una serie de beneficios asociados con la integración de la experiencia musical en el proceso educativo. Uno de los aspectos más destacados es su capacidad para mejorar la retención y el recuerdo de la información. Según Patel y Iverson (2007), la música puede servir como un poderoso "andamiaje" para la memoria, ayudando a los estudiantes a organizar y recordar conceptos de manera más efectiva.

Además, la experiencia musical puede fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Según Hallam (2010), participar en actividades musicales, como tocar un instrumento o cantar en un coro, puede mejorar la concentración, la coordinación motora y la capacidad de trabajar en equipo. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y profesional en una variedad de campos.

En el aula, hay varias formas de integrar la experiencia musical para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una estrategia común es utilizar la música como una

herramienta mnemotécnica, asociando conceptos clave con melodías o ritmos específicos para facilitar la memorización (Thaut & Hoemberg, 2014).

Además, la música puede utilizarse para crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. La incorporación de música ambiental durante las actividades de estudio o la introducción de canciones temáticas relacionadas con los contenidos del currículo puede aumentar el interés y la participación de los estudiantes (North & Hargreaves, 2008).

La aplicación de la experiencia musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece una amplia gama de beneficios, que van desde mejorar la retención de información hasta fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Sin embargo, aún queda mucho por explorar en términos de cómo optimizar el uso de la música en el aula y adaptarlo a las necesidades específicas de los estudiantes.

En resumen, la música representa una herramienta valiosa y versátil para enriquecer el proceso educativo y promover un aprendizaje significativo y duradero. Al aprovechar sus beneficios y aplicarlo de manera creativa en el aula, los educadores pueden mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes y cultivar un entorno de enseñanza más efectivo y enriquecedor.

3.5.1 Aplicaciones a través del movimiento y la danza

La música y la danza son elementos fundamentales en el desarrollo integral de los niños, y su integración en el entorno educativo puede tener beneficios significativos en el proceso de aprendizaje. En las aulas de educación primaria, la inclusión de la música y la danza no solo enriquece el currículo, sino que también promueve el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los estudiantes. En este artículo, examinaremos la importancia de la música y la danza en las aulas de educación primaria, respaldada por investigaciones y evidencia empírica.

3.5.2 Aplicaciones a través del desarrollo cognitivo y académico

La música y la danza están intrínsecamente ligadas al desarrollo cognitivo de los niños. Según Hallam (2010), la participación en actividades musicales y de danza puede mejorar la memoria, la atención, la concentración y la capacidad de resolución de problemas. Estas habilidades son cruciales para el éxito académico en áreas como las matemáticas y las ciencias, donde se requiere un pensamiento abstracto y la capacidad de procesar información de manera efectiva.

Además, la música y la danza pueden facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas y de lectoescritura. Según Corrigan et al. (2013), la práctica musical está asociada con un mejor rendimiento en tareas de procesamiento auditivo y habilidades fonológicas, que son componentes importantes del desarrollo del lenguaje.

3.5.3 Aplicaciones a través del desarrollo emocional y social.

La música y la danza ofrecen a los niños una forma de expresar emociones y sentimientos de manera creativa y constructiva. Participar en actividades musicales y de danza puede fomentar la autoexpresión, la autoestima y la confianza en sí mismos (Jaffurs, 2004). Además, la música y la danza son actividades colaborativas que promueven el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el respeto mutuo entre los estudiantes (Barrett, 2016).

3.5.4 Aplicaciones a través del desarrollo físico y bienestar.

La danza, en particular, ofrece beneficios significativos para el desarrollo físico y el bienestar de los niños. Bailar requiere coordinación, equilibrio, fuerza y flexibilidad, lo que contribuye al desarrollo de habilidades motoras y al mantenimiento de un estilo de

vida activo y saludable (Fedewa & Ahn, 2011). Además, la danza es una forma de ejercicio físico que puede ayudar a reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo y promover el bienestar emocional (Cruz-Ferreira et al., 2011).

La música y la danza desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los niños y su integración en las aulas de educación primaria puede enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje. Los educadores deben considerar la inclusión de actividades musicales y de danza en el currículo escolar como una forma de promover el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de sus estudiantes.

Además, se necesita apoyo institucional y recursos adecuados para facilitar la implementación efectiva de programas de música y danza en las escuelas primarias. Los educadores pueden colaborar con profesionales de la música y la danza para diseñar e implementar actividades que sean culturalmente relevantes y accesibles para todos los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La integración de la neuropsicología, la competencia musical y la formación del profesorado ofrece una perspectiva innovadora y multifacética para comprender y mejorar el proceso educativo. A través de esta aproximación, se pueden extraer varias conclusiones clave:

1. **Comprensión Profunda del Proceso de Aprendizaje:** La neuropsicología proporciona una comprensión profunda de cómo aprenden los estudiantes a nivel cerebral. Al combinar este conocimiento con la competencia musical, los educadores pueden diseñar estrategias de enseñanza que aprovechen los mecanismos neurocognitivos implicados en el procesamiento musical para promover un aprendizaje más efectivo y significativo.
2. **Enfoque Centrado en el Estudiante:** La competencia musical ofrece oportunidades para un enfoque centrado en el estudiante, donde se valora la diversidad de habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al adaptar las actividades musicales a las necesidades individuales de los estudiantes, se fomenta la participación activa, el compromiso emocional y el desarrollo integral.
3. **Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Sociales:** La práctica musical se ha asociado con el desarrollo de una amplia gama de habilidades cognitivas y sociales, incluida la memoria, la atención, la resolución de problemas, la coordinación motora, la autoexpresión y la colaboración. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes, y la música ofrece un medio poderoso para cultivarlas.
4. **Promoción de la Inclusión y la Diversidad:** La música tiene el potencial de ser inclusiva y accesible para personas con diversas habilidades y necesidades. Al integrar la neuropsicología y la competencia musical en la formación del profesorado, se pueden crear entornos educativos que celebren la diversidad y promuevan la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales.
5. **Desarrollo Profesional Continuo:** La formación del profesorado en neuropsicología y competencia musical es fundamental para garantizar la implementación efectiva de estas prácticas en el aula. Los educadores deben recibir oportunidades de desarrollo profesional continuo que les permitan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para integrar la música de manera efectiva en su enseñanza y apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes.

En resumen, la neuropsicología, la competencia musical y la formación del profesorado se entrelazan de manera complementaria para mejorar la práctica educativa y promover el éxito académico y personal de los estudiantes. Al aprovechar las conexiones entre estas áreas, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje estimulantes, inclusivos y significativos que nutran el potencial de cada estudiante y fomenten un amor duradero por la música y el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Altenmüller, E., & Schlaug, G. (2013). Apollo's gift: New aspects of neurologic music therapy. *Progress in Brain Research*, 207, 307-323.
- Barrett, M. S. (2016). Collaborative music making and the development of social perspective. *Music Education Research*, 18(2), 177-192.
- Bermudez, P., Lerch, J. P., Evans, A. C., & Zatorre, R. J. (2009). Neuroanatomical correlates of musicianship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry. *Cerebral Cortex*, 19(7), 1583-15159
- Botella Nicolás, A. (2012). La educación musical en educación infantil y primaria: Estrategias de intervención para maestros. Narcea Ediciones.
- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16.
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G., & Misura, N. M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*, 4, 222.
- Cramer, S. C., Sur, M., Dobkin, B. H., O'Brien, C., Sanger, T. D., Trojanowski, J. Q., ... & Vinogradov, S. (2011). Harnessing neuroplasticity for clinical applications. *Brain*, 134(6), 1591-1609.
- Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., Formigo, A., Gomes, D., Fernandes, J., & Rosado, F. (2011). Music, physical activity and quality of life in older adults: A pilot cluster randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Custodero, L. A. (2006). Observing the impact of music learning on young children's social interactions within the context of a friendship culture. *Music Education Research*, 8(2), 195-211.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Draganski, B., & May, A. (2008). Training-induced structural changes in the adult human brain. *Behavioural Brain Research*, 192(1), 137-142.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hille, K., Gust, K., Bitz, U., & Kammer, T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Adv. Cogn. Psychol*, 7(2), 1-6.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jaffurs, S. E. (2004). Fostering emotional intelligence, self-esteem, and social competence in middle school students: A school-based dance-movement and drama program. *Arts Education Policy Review*, 105(4), 25-32.
- Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching. Corwin Press.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412-1425.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2015). *Fundamentals of Human Neuropsychology* (7th ed.). Worth Publishers.

- Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *97*(8), 4398-4403.
- McFerran, K. (2010). *Music, identity, and music therapy: The transformative power of musical encounters*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C., & Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLOS ONE*, *8*(12), e82007.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Patel, A. D., & Iverson, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, *11*(9), 369-372.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature reviews neuroscience*, *9*(12), 947-957.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, *56*, 89-114.
- Rickard, N. S., Vasquez, J., & Murphy, F. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, *1*(1), 36-47.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Routledge.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, *15*(8), 511-514.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2012). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities. *JAMA*, *301*(21), 2252-2259.
- Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Music Educator*, *47*(2), 12-17.
- Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns*. Corwin Press.
- Thaut, M. H., & Hoemberg, V. (2014). *Handbook of neurologic music therapy*. Oxford University Press.
- Willis, J. (2007). *Research-based strategies to ignite student learning: Insights from a neurologist and classroom teacher*. ASCD.

Explorando las complejidades de la salud mental en individuos con Altas Capacidades (AACC)

Dra. Mariola Giménez-Miralles

Universidad Internacional de Valencia (VIU) (España)

Abstract: In the current era, gifted individuals occupy a unique position, their keen minds and adeptness at processing information rendering them expert navigators in this sea of data. However, this journey is not without obstacles, as the mental health of gifted individuals can be affected by various factors, requiring a deeper understanding of this complex interrelation. This theoretical study aims to: a) briefly conceptualize high abilities and mental health; b) expound the factors influencing the mental health of gifted persons; c) present the specific risks of mental disorders faced by gifted individuals; and d) explore the gender differences in mental health among gifted individuals. Various perspectives and approaches to conceptualizing these phenomena are analyzed, emphasizing that high abilities encompass a range of cognitive, creative, and emotional skills beyond just high IQ, with factors such as motivation, and social and emotional sensitivity playing crucial roles. Furthermore, the study delves into the multifaceted nature of mental health, encompassing positive emotions, psychological well-being, effective cognitive functioning, resilience, and more. It highlights the heightened risk of anxiety and depression among gifted individuals, particularly among women, attributed to factors like heightened emotional sensitivity and perfectionism for success. It underscores the importance of a multidisciplinary approach to understanding and supporting gifted individuals, transcending gender differences, and focusing on individual needs and potentials to facilitate a meaningful life.

Keywords: gifted individuals; mental health; risk factors; gender differences.

1. INTRODUCCIÓN

En la época actual, marcada por un flujo continuo de información, las personas con altas capacidades (AACC) ocupan una posición singular. Su aguda mente y destreza para procesar información las distinguen como navegantes expertos en este vasto panorama de datos. No obstante, este viaje no está exento de desafíos. La salud mental de las personas con AACC puede verse afectada por una variedad de factores, lo que subraya la importancia de profundizar en la comprensión de esta intrincada interacción.

2. OBJETIVOS

El presente estudio teórico tiene como objetivos: a) conceptualizar brevemente las altas capacidades y la salud mental; b) exponer los factores que influyen en la salud mental de las personas con AACC; c) presentar los riesgos específicos de trastornos mentales que enfrentan las personas con AACC; d) realizar un acercamiento a las diferencias de salud mental entre hombres y mujeres con AACC.

3. CONCEPTUALIZACIÓN

Tanto las altas capacidades intelectuales como la salud mental han sido objeto de interés y estudio en el ámbito académico y educativo. En el presente apartado, se analizarán distintas perspectivas y enfoques sobre cómo conceptualizar estos fenómenos.

3.1. Altas capacidades

El término para analizar (AACC) ha evolucionado con el tiempo, desde una visión centrada en la inteligencia hasta un enfoque más holístico que considera diversos factores. Tal y como afirma Sáenz (2022), es fundamental considerar que las altas capacidades no se limitan únicamente al cociente intelectual elevado, sino que abarcan un conjunto de habilidades cognitivas, creativas y emocionales. Según Gardner (2016), las inteligencias múltiples son un marco para entender las diferentes formas en que las personas sobresalen en diversos campos, y esto es especialmente relevante en el caso de individuos con altas capacidades.

Por otro lado, “la Teoría de los Tres Anillos” de Renzulli (1978), siendo esta uno de los modelos más conocidos y utilizados, propone que las AACC son el resultado de la interacción entre tres elementos clave: la capacidad intelectual superior, definida como el nivel de inteligencia por encima de la media, generalmente evaluado mediante pruebas estandarizadas); la creatividad o capacidad de generar ideas nuevas y originales; y, el compromiso o motivación, el cual hace referencia al interés y la dedicación que muestra el individuo hacia un área o actividad específica). De este modo, el autor destaca la importancia de no solo tener habilidades superiores, sino también estar comprometido con una tarea y poseer creatividad para producir resultados significativos. Esta perspectiva resalta la necesidad de un enfoque holístico al entender las altas capacidades, que va más allá de simplemente medir el rendimiento académico.

El modelo *Sea Star* de Tannenbaum (1983) es un marco de referencia para identificar a niños y adolescentes con potencial talentoso. Se destaca por su enfoque sociocultural de la inteligencia, considerando que la alta capacidad va más allá de lo cognitivo. El modelo se basa en cinco aspectos clave representados por las cinco puntas de la estrella de mar: la capacidad general (intelectual), o habilidades cognitivas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad; los aspectos específicos (talentos), o Habilidades o aptitudes destacadas en áreas específicas como la música, el arte, las matemáticas o los deportes; las variables personales (motivación, compromiso, autoconfianza, creatividad y perseverancia); el contexto social (oportunidades educativas, apoyo familiar y social, ambiente cultural y expectativas); y la suerte, definida como los factores fortuitos que pueden influir en el desarrollo del talento. Además, señalaba que el verdadero talento se demuestra en la edad adulta. Según Tannenbaum (2003), la sobredotación se produce cuando el desarrollo de ambos tipos de variables ocurre de forma equilibrada y gradual. Es decir, un exceso en un aspecto no debería compensar la falta en otro.

Otro modelo para considerar sería el Modelo de interdependencia triádica de Mönks (Van Boxtel & Mönks, 1992), el cual propone que las AACC son el resultado de la interacción del potencial (las capacidades innatas del individuo), el ambiente (los factores externos que influyen en el desarrollo del individuo, como la familia, la escuela y la sociedad) y la motivación o fuerza interior que impulsa al individuo a alcanzar sus metas.

Javier Tourón (2020) propone, a su vez, una conceptualización integral de este término que va más allá de una simple definición basada en el coeficiente intelectual (CI). Su enfoque resalta que las AACC abarcan un conjunto de características y habilidades diversas incluyendo la capacidad intelectual, que se manifiesta en rendimiento académico superior, una gran facilidad para el aprendizaje y un pensamiento crítico y creativo; una alta motivación intrínseca por el aprendizaje y la exploración de nuevos conocimientos; la gran capacidad para generar ideas originales y soluciones innovadoras; la intensidad

de la sensibilidad emocional, experimentando con mayor profundidad las emociones positivas y negativas; y la personalidad, donde presentan rasgos perfeccionistas, autoexigentes y con fuerte sentido de la justicia. Afirma que las AACC no son un estado estático, sino un proceso de desarrollo que se inicia en la infancia y continúa a lo largo de la vida. Este proceso está influenciado por diversos factores, como la genética, el ambiente familiar y escolar, y las experiencias personales. Además, destaca la importancia de un entorno estimulante y enriquecedor que brinde oportunidades para que las personas con AACC puedan explorar sus potencialidades.

Actualmente no existe un consenso científico claro sobre la prevalencia de AACC en hombres y mujeres, aunque algunos estudios sugieren que las mujeres con AACC podrían ser menos visibles o diagnosticadas que los hombres, lo que resultaría en una aparente menor prevalencia (Gil Abad, 2023; Perales, González & Martínez, 2019). A pesar de las dificultades para establecer cifras precisas, la prevalencia general de AACC en la población se estima entre el 2% y el 10%, siendo la proporción de hombres con AACC ligeramente superior a la de mujeres (Perales, 2017).

De este modo, se puede afirmar la necesidad de seguir investigando para poder crear una conceptualización más amplia y rica sobre las altas capacidades, ya que es un tema complejo que requiere un enfoque integral y diverso.

3.2. Salud mental

Del mismo modo que el término anterior, la salud mental es un concepto complejo y multifacético que abarca una amplia gama de aspectos del bienestar humano. Si bien no existe una definición única y universalmente aceptada, en general se entiende como un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente, y contribuir a la mejora de su comunidad (OMS, 2016). Es importante destacar que la salud mental no es solo la ausencia de trastornos mentales. Es un estado positivo que nos permite disfrutar de la vida, sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás, y alcanzar nuestro pleno potencial (NAMI, 2023). Algunos componentes de la salud mental incluyen: las emociones positivas, es decir, la capacidad de experimentar y expresar emociones positivas como la alegría, la felicidad, el amor y la satisfacción (Shi et al., 2024); el bienestar psicológico, que hace referencia a la sensación de estar bien consigo mismo, tener una autoestima positiva y sentirse capaz de afrontar los desafíos de la vida (Bakracheva, 2020); la capacidad de formar y mantener relaciones positivas y significativas con otras personas (Conrad et al., 2024); el funcionamiento cognitivo efectivo, que es la capacidad de pensar, aprender y recordar de manera clara y eficiente (Friedman & Robbins, 2022); la autoconciencia o la capacidad de comprender y reconocer los propios pensamientos, sentimientos y motivaciones (Demetriou et al. 2020); y la resiliencia, definida como la capacidad de adaptarse a los cambios y superar las dificultades (Waugh & Sali, 2023).

Las investigaciones ya mencionadas sugieren que las mujeres con AACC podrían tener un mayor riesgo de experimentar ansiedad en comparación con los hombres. Esto puede estar relacionado con factores como la mayor sensibilidad emocional, la presión para tener éxito y la autoexigencia. La prevalencia de depresión también parece ser más alta en mujeres con AACC que en hombres. Entre los factores que podrían contribuir a esto se encuentran la baja autoestima, la dificultad para manejar las emociones negativas y la sensación de aislamiento social. Los problemas de aprendizaje, como la dislexia o la discalculia, pueden ser más comunes en niños con AACC, independientemente de su

género. Sin embargo, las manifestaciones y el impacto de estas dificultades pueden variar entre hombres y mujeres.

Es necesario resaltar que la salud mental se ve afectada por una serie de factores, tales como la genética (causante de trastornos mentales como la esquizofrenia y la depresión mayor) (Zwicker et al., 2020), la biología, ya que el cerebro y el cuerpo están estrechamente relacionados, y los problemas de salud física pueden afectar la salud mental y viceversa (Khalil et al., 2022); los factores ambientales, como la pobreza, el trauma y el abuso (Hartanto et al., 2020); y los estilos de vida (la dieta, el ejercicio y el consumo de sustancias) (Martins et al., 2023).

4. FACTORES DE RIESGO

Las personas con altas capacidades (AACC) presentan un perfil cognitivo y emocional particular que las hace susceptibles a experimentar tanto ventajas como desafíos en el ámbito de la salud mental. Si bien su inteligencia y creatividad pueden abrirles un mundo de oportunidades, también pueden aumentar su vulnerabilidad a ciertos problemas psicológicos.

Las personas con AACC pueden sentirse incomprendidas por sus pares debido a sus intereses y habilidades diferentes, lo que puede llevar al aislamiento social y la soledad. Esta situación puede ser exacerbada por la falta de grupos de iguales con los que puedan compartir sus inquietudes y experiencias. (Algaba Mesa y Fernández Marcos, 2021; Unal y Sak, 2023). En algunos casos, pueden ser objeto de burlas o acoso por parte de sus compañeros debido a su inteligencia o intereses diferentes, lo que puede generar sentimientos de exclusión y rechazo, afectando negativamente su autoestima y bienestar emocional. (Martínez-Monteagudo, Martínez-Monteagudo y Delgado, 2023). Además, suelen tener expectativas muy altas sobre sí mismas y pueden sentir una presión excesiva para tener éxito en el ámbito académico, profesional o personal. Esta presión puede generar un perfeccionismo excesivo, frustración, ansiedad y baja autoestima, especialmente si no logran alcanzar sus metas o no cumplen con sus propios estándares de excelencia (Aziz et al., 2021; Puerta Roldán y Marrero Cabrera, 2022). La búsqueda constante de la perfección puede llevar a las personas con AACC ser muy autocríticas consigo mismas, enfocándose en sus errores y fracasos en lugar de sus logros y fortalezas. Esta autocrítica excesiva puede dañar su autoestima y aumentar el riesgo de desarrollar problemas de salud mental como la depresión. A menudo suelen experimentar las emociones con mayor intensidad que las personas con capacidades promedio. Esta sensibilidad puede hacerlas más vulnerables a la ansiedad, la depresión, los cambios de humor y otras emociones negativas. (Gómez-Puerta et al., 2022). La intensidad de sus emociones puede dificultarles a manejarlas de manera adecuada, lo que puede llevar a comportamientos impulsivos, dificultades para expresar sus sentimientos o problemas para regular su estrés. En algunos casos, pueden presentar un desfase entre su desarrollo cognitivo, que suele ser avanzado, y su desarrollo socioemocional, que puede ir a un ritmo más lento. Esta disincronía puede generar dificultades para comprender y manejar las emociones propias y las de los demás, así como para establecer relaciones sociales saludables. Las necesidades específicas de las personas con AACC a menudo no son comprendidas por su entorno familiar, escolar o social. Esto puede dificultarles encontrar el apoyo y la comprensión que necesitan para afrontar los desafíos que enfrentan.

En este caso, las mujeres con AACC pueden tener mayor sensibilidad emocional y empatía, mientras que los hombres con AACC pueden destacar en áreas como la lógica y la resolución de problemas. Las experiencias sociales y emocionales de las personas con

AACC pueden estar influenciadas por factores de género. Las mujeres con AACC pueden enfrentar mayor presión para cumplir con los roles sociales tradicionales y estereotipos de género, mientras que los hombres con AACC pueden ser menos propensos a buscar ayuda o apoyo emocional. Las necesidades y tipos de apoyo que requieren las personas con AACC pueden variar según su género. Las mujeres con AACC pueden necesitar apoyo para desarrollar su autoestima y confianza en sí mismas, mientras que los hombres con AACC pueden necesitar ayuda para expresar y manejar sus emociones.

Es importante destacar que no todas las personas con AACC experimentan estas dificultades y que la gravedad de estas puede variar de una persona a otra. Sin embargo, es fundamental ser consciente de estos riesgos para poder identificarlos a tiempo y brindar el apoyo adecuado a las personas con altas capacidades que lo necesiten.

5. TRASTORNOS MENTALES ASOCIADOS

De acuerdo con Duplenne et al. (2024) se ha observado un mayor riesgo de presentar trastornos como la ansiedad (caracterizada por una preocupación excesiva y persistente, así como por síntomas físicos como palpitaciones, sudoración y temblores, debido a su sensibilidad emocional y a las exigencias que enfrentan (Aziz et al., 2021). Las personas con AACC suelen presentar una mayor sensibilidad a los estímulos y una tendencia a la sobreexcitación, lo que puede llevarlos a preocuparse excesivamente por eventos futuros o situaciones cotidianas. Esta preocupación excesiva puede manifestarse en forma de pensamientos intrusivos, dificultad para relajarse y síntomas físicos como palpitaciones, sudoración o temblores. La presión para alcanzar el éxito académico, social o personal puede ser un factor importante en el desarrollo de ansiedad en las personas con AACC. Estas exigencias, tanto internas como externas, pueden generar estrés, frustración y una sensación de no estar a la altura, lo que puede aumentar el riesgo de sufrir síntomas ansiosos. Las personas con AACC pueden experimentar trastornos depresivos reflejados en períodos de tristeza profunda, desánimo y falta de interés en actividades que antes disfrutaban. Esta apatía puede afectar su vida personal, académica y social, y puede estar acompañada de otros síntomas como fatiga, cambios en el apetito o alteraciones del sueño. (Ghasemi, Seif y Pirzadi, 2023). La autocrítica excesiva y la búsqueda constante de la perfección pueden llevarlos a desarrollar sentimientos de culpa e inutilidad. Estos sentimientos pueden empeorar si no logran alcanzar sus metas o si cometen errores, lo que puede aumentar el riesgo de caer en la depresión. En cuanto a los problemas de aprendizaje, pueden experimentar dificultades para adquirir habilidades académicas básicas como la lectura, la escritura o las matemáticas. Estas dificultades pueden estar relacionadas con diversos factores, como la falta de estimulación en el aula, problemas de atención o estrategias de aprendizaje inadecuadas. (Firat & Bildiren, 2023; McCoach, Siegle y Rubenstein, 2020). Los métodos de enseñanza tradicionales pueden no ser adecuados para las necesidades que tienen., quienes a menudo aprenden de manera más rápida y profunda que sus compañeros. Esto puede generar frustración, desmotivación y un rendimiento académico por debajo de su potencial.

Tanto hombres como mujeres con AACC pueden experimentar dificultades para encontrar pares con intereses similares, lo que puede llevar al aislamiento social y la soledad. Sin embargo, las experiencias y necesidades sociales específicas pueden variar según el género. El perfeccionismo y la autoexigencia son características comunes en personas con AACC, y pueden ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de salud mental. Sin embargo, la forma en que se manifiesta y las consecuencias del perfeccionismo pueden variar entre hombres y mujeres. Las personas con AACC suelen

experimentar las emociones con mayor intensidad, lo que puede hacerlas más vulnerables a la ansiedad, la depresión y otros problemas de salud mental. Sin embargo, la expresión y el manejo de las emociones pueden ser diferentes en hombres y mujeres. La presión para tener éxito en el ámbito académico puede ser un factor de estrés importante para las personas con AACC. Sin embargo, las expectativas y exigencias académicas específicas pueden variar según el género. El *bullying* o acoso escolar es un problema que puede afectar a todos los niños, pero las personas con AACC pueden ser un grupo particularmente vulnerable. Las experiencias de *bullying* pueden tener un impacto negativo significativo en la salud mental de las víctimas. La falta de comprensión y apoyo por parte del entorno familiar, escolar o social puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de salud mental en personas con AACC. Sin embargo, las necesidades específicas de apoyo y comprensión pueden variar según el género.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio teórico puede concluirse afirmando que el término de “altas capacidades” ha ido evolucionando con el tiempo y seguramente, seguirá haciéndolo, enriqueciéndose de diversos modelos teóricos. Del mismo modo, la salud mental es un concepto completo y multifacético que va más allá de la ausencia de trastornos mentales. Se puede afirmar que las personas con AACC pueden experimentar tanto ventajas como desafíos en el ámbito de la salud mental. Si bien su inteligencia y creatividad pueden abrirles un mundo de oportunidades, también pueden aumentar su vulnerabilidad a ciertos problemas psicológicos. Por ello, es fundamental un enfoque integral para abordar la salud mental en personas con AACC haciendo uso de la identificación temprana de los factores de riesgo, la evaluación y diagnóstico precisos, la intervención especializada y personalizada, el apoyo familiar, escolar y social, la promoción de estrategias de afrontamiento y habilidades emocionales, y el fomento de un ambiente estimulante y enriquecedor.

Actualmente, la evidencia científica no es concluyente en cuanto a si las mujeres o los hombres con altas capacidades presentan una mayor prevalencia de trastornos mentales. Algunos estudios han sugerido que las mujeres con AACC podrían tener un mayor riesgo de desarrollar ciertos trastornos, como la ansiedad y la depresión, en comparación con los hombres que presentan esta característica (Duplenne et al., 2024). Esto podría estar relacionado con factores como la presión social para ser perfectas, la internalización de las emociones y la mayor sensibilidad emocional. Sin embargo, otros estudios no han encontrado diferencias significativas en la prevalencia de trastornos mentales entre hombres y mujeres con altas capacidades (Eren et al., 2018). Es importante destacar que la investigación en esta área aún está en curso y que se necesitan estudios más amplios y rigurosos para obtener conclusiones definitivas.

Las AACC no son una categoría homogénea, sino que se manifiestan de manera diversa en cada individuo. Un enfoque holístico y multidisciplinario es crucial para comprender las necesidades y potencialidades de las personas con AACC, y para brindarles el apoyo y las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial y vivir una vida plena y significativa. En lugar de centrarse en las diferencias de género, es crucial reconocer que cada persona con AACC es única y experimenta sus propias fortalezas, desafíos y necesidades. La atención debe centrarse en brindar a todas las personas AACC el apoyo y los recursos necesarios para que puedan alcanzar su máximo potencial y vivir una vida plena y significativa.

REFERENCIAS

- Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.
- Aziz, A. R. A., Ab Razak, N. H., Sawai, R. P., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(4), 242-251.
- Bakracheva, M. (2020). The meanings ascribed to happiness, life satisfaction and flourishing. *Psychology*, 11(1), 87-104.
- Conrad, S. M., Webb, M., Affleck, K., Hood, E., & Kemp, K. (2024). Suicide Risk, Self-Injury, and Sleep: An Exploration of the Associations in a Sample of Juvenile Justice Involved Adolescents. *Journal of forensic psychology research and practice*, 24(1), 48–65. <https://doi.org/10.1080/24732850.2022.2057268>
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 101432.
- Duplenne, H., Gatteau, A., & Lecerf, T. (2024). Anxiety and giftedness: A review of the literature. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(1), 1-12.
- Duplenne, L., Bourdin, B., Fernandez, D. N., Blondelle, G., & Aubry, A. (2024). Anxiety and Depression in Gifted Individuals: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro psikiyatri arsivi*, 55(2), 105–112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2023). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. *Early Years*, 43(4-5), 921-937.
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 72-89.
- Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.
- Ghasemi, N., Seif, M., & Pirzadi, S. (2023). Prevalence and Correlates of Depression in Gifted Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 330, 101316.
- Gil Abad, E. (2023). El fenómeno de la identificación de altas capacidades femeninas desde una perspectiva de género: un estudio de campo.
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Domínguez Santos, S., & Gómez Martínez, Á. (2022). Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales en las universidades españolas.
- Hartanto, A., Yong, J. C., Lee, S. T., Ng, W. Q., & Tong, E. M. (2020). Putting adversity in perspective: purpose in life moderates the link between childhood emotional abuse and neglect and adulthood depressive symptoms. *Journal of mental health*, 29(4), 473-482.
- Khalil, M., Hollander, P., Raucher-Chéné, D., Lepage, M., & Lavigne, K. M. (2022). Structural brain correlates of cognitive function in schizophrenia: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 132, 37-49.
- Martínez-Monteaquedo, Á., Martínez-Monteaquedo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 101842.

- Martins, C. F., Soares, J. P., Cortinhas, A., Silva, L., Cardoso, L., Pires, M. A., & Mota, M. P. (2023). Pet's influence on humans' daily physical activity and mental health: a meta-analysis. *Frontiers in Public Health, 11*, 1196199.
- McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, R. A. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Academic Achievement in Gifted Students: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders, 24*(1), 10-21.
- National Alliance on Mental Illness (NAMI). (2023). Mental health conditions. <https://www.nami.org/about-mental-illness/mental-health-conditions/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Salud mental: Definición y datos. <https://www.who.int/health-topics/mental-health>
- Perales, R. G. (2017). Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras. *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 6.
- Perales, R. G., González, I. C., & Martínez, A. C. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos entre sexos. *Contextos Educativos. Revista de Educación, (24)*, 77-93.
- Puerta Roldán, M., & Marrero Cabrera, A. (2022). Autoestima, perfeccionismo y género: una aproximación en AACC.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60* (3), 180-184. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition.
- Sáenz, L. V. (2022). Gestión de recursos cognitivos como factor modulador en la expresión de la alta capacidad intelectual (Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja).
- Shi, D., Wang, Y., Jin, R., & Chu, L. (2024). Associations between challenging parenting behavior and creative tendencies of children: the chain mediating roles of positive emotion and creative self-efficacy. *Frontiers in psychology, 15*, 1255773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1255773>
- Tannenbaum, A. J. (1983). Giftedness: A psychosocial approach. En R. Sternberg, y J. Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge University Press
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and natures of giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education [Manual de educación para dotados]* (3rd ed.) (pp. 45-59). Boston: Pearson Education
- Tourón, J. (2018). Conceptualización de las altas capacidades. En *Altas capacidades: identificación, evaluación e intervención* (pp. 3-22). Madrid, España: Editorial UNIR.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 15-32.
- Unal, N. E., & Sak, U. (2023). Outlanders: Loneliness experience of gifted girls. *High Ability Studies, 34*(1), 61-86.
- Van Boxtel, H. W. y Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence, 21*(2), 169-186. <https://doi.org/10.1007/BF01537335>
- Waugh, C. E., & Sali, A. W. (2023). Resilience as the Ability to Maintain Well-Being: An Allostatic Active Inference Model. *Journal of Intelligence, 11*(8), 158. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080158>

Zwicker, A., MacKenzie, L. E., Drobinin, V., Bagher, A. M., Howes Vallis, E., Propper, L., ... & Uher, R. (2020). Neurodevelopmental and genetic determinants of exposure to adversity among youth at risk for mental illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(5), 536-544.

Introducción a la genealogía de un plan de estudios de Psicología en una Institución de Educación Superior

Hortensia Hickman Rodríguez, Abdiel Buelna Chontal, Gustavo Parra Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM (México)

Abstract: This paper presents the first exploratory-descriptive approaches to a genealogical study of a curricular project in the field of psychology education, which presented itself as innovative in the field of professional training in this discipline. This is the Psychology Curriculum 2015, of the Faculty of Higher Studies Iztacala (FESI), of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in force to date. The methodology for this first approach was the search and documentary review of the first texts where the need to modify the previous curriculum dating from 1976 was raised. These were official documents (reports and work plans of Rectors and directors of the Faculty and coordinators of the Psychology Career), under the assumption that it is necessary to understand and make explicit the interrelation between the institutional ordinances and policies of the UNAM and the curriculum as a normative text, in which the identities of the discipline and of the subjects -teachers and students- are expressed in terms of profiles, training programs, training strategies and transmission of knowledge.

Keywords: genealogy, psychology, curriculum

Una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior es la actualización permanente con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Los currículos son uno de los elementos principales en este propósito porque en ellos se representan la filosofía, pedagogía y cultura escolar de las organizaciones educativas. Los procesos de innovación curricular son especialmente importantes si consideramos que son propuestas deliberadas y planeadas por parte de sectores de la comunidad académica que buscan incidir en una realidad educativa que consideran defectuosa, inadecuada y factible de modificar. Destacan aquellas que, por las condiciones en las que surgen, alcanzan una cierta condición de aceptación y viabilidad dentro de la estructura institucional y al interior de algunos sectores de las comunidades educativas, que asumen su replanteamiento del qué, cómo y para qué se enseña.

Como proyecto educacional en el currículo se definen los conocimientos, habilidades y valores que se convertirán en los fines de una acción educativa, así como las formas, los medios y las actividades que propone para alcanzarlos; por tanto, se le debe entender como una síntesis de elementos culturales que toma la forma de una construcción social históricamente situada y específicamente educativa, en el que se concretan y expresan las concepciones respecto a la disciplina, la profesión, la identidad docente y los perfiles de los estudiantes.

En este trabajo se presentan los primeros acercamientos, de carácter exploratorio-descriptivo, a un estudio genealógico de un proyecto curricular en el campo de la enseñanza de la psicología, que se presentó a sí mismo como innovador en el medio de la formación profesional de esta disciplina. Se trata del Currículum de Psicología 2015, de

la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), vigente hasta esta fecha.

La metodología para este primer acercamiento fue la búsqueda y revisión documental de los primeros textos donde se planteaba la necesidad de modificar el currículo anterior que databa de 1976. Se trata de documentos oficiales (informes y planes de trabajo de Rectores y directores de la Facultad y coordinadores de la Carrera de Psicología), bajo el supuesto de que es necesario entender y explicitar la interrelación entre los ordenamientos y políticas institucionales de la UNAM y el currículo como texto normativo, en el cual se expresan las identidades de la disciplina y de los sujetos -profesores y estudiantes- en términos de perfiles, programas formativos, estrategias de formación y de transmisión de los saberes. Paralelo a este trabajo se realizó una revisión de los estados del conocimiento en materia de teoría curricular (Díaz Barriga, 2013) para identificar los paradigmas dominantes que empezaron a circular con fuerza desde finales del siglo XX en México, que de manera sintética presentamos a continuación.

1. LA DIMENSIÓN CURRICULAR A FINALES DE SIGLO XX

En la década que finaliza el siglo XX y en los inicios del siguiente, nuevos paradigmas y modelos curriculares empiezan a emerger y consolidarse. El rasgo más sobresaliente de estos desarrollos es, de acuerdo con Díaz-Barriga (2013): “la disolución de las fronteras de la disciplina curricular, permitiendo la conformación de un campo multidisciplinario que trae consigo sus propias implicaciones” (p. 36). Otro aspecto que impacta la producción de los diseños curriculares en este periodo es la revolución que provocan las tecnologías de la informática y las comunicaciones, que demandan nuevas estrategias de enseñanza a los sistemas educativos.

Pero tal vez el rasgo más influyente en el campo de la educación superior es la creación de modelos curriculares que se presentan a sí mismos como innovadores y promueven conceptos como *formación multidisciplinar*, *flexibilidad curricular*, *aprendizaje centrado en el alumno* y *formación en competencias*. De acuerdo con Díaz-Barriga (2013), el concepto con más presencia es el de *competencias*, que adquiere una connotación procesual en el sentido que están “dirigidas a que los individuos, organizaciones y comunidades transformen sus procesos formativos y los articulen al desarrollo científico y tecnológico, así como para que se vinculen mejor con las empresas” (p. 35).

Por su parte, el término de *flexibilidad* está asociado a la idea de que vivimos en una realidad en permanente cambio, lo que obliga a constantes revisiones de las propuestas educativas para adaptarlas a las demandas de las nuevas configuraciones del desarrollo científico y tecnológico. Así, se establece como principio el que los sistemas curriculares deberán estar en revisión y cambio permanentes, para formar al alumno en las habilidades que demanda el mundo del trabajo, preocupación que se manifiesta en la importancia que adquiere la definición del perfil profesional del estudiante. Aparece, además, la obligación de incluir temas transversales derivados de la importancia que han adquirido problemáticas sociales como los derechos humanos, las temáticas ambientalistas y las consideraciones a los enfoques de género.

Otro elemento que caracteriza a las nuevas configuraciones curriculares es que los discursos que promueven las bondades de los modelos de educación superior que se presentan como innovadores y necesarios, deberán contar con mecanismos institucionales que aseguren su implementación y funcionamiento. Esto ha abierto la puerta a los

mecanismos de evaluación y acreditación de los procesos de educación y aprendizaje, que forman ya parte indispensable del funcionamiento de las instituciones de educación superior. Estos modelos curriculares estarán de algún modo presentes en la reforma curricular del Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la FES-Iztacala que se aprueba por el H. Consejo Técnico en el 2015 y que a continuación describiremos.

2. EL CURRÍCULUM MULTI TEÓRICO

Desde inicios de la década del 2000 se dio en la UNAM un fuerte impulso a los programas de fortalecimiento académico y a la revisión y actualización de los planes de estudio de las Facultades. Esta política se puso en marcha a través de la evaluación por parte de organismos especializados en la calidad y pertinencia de los programas académicos, bajo la lógica de los modelos educativos de competencias. Este imperativo institucional permeó los procesos de reforma e innovación curricular a nivel general y, en lo que hace al proyecto curricular que estudiamos, implicó un largo trabajo -casi 10 años-, cargado de tensiones entre grupos académicos que, dentro de la carrera de psicología, defendían diversos posicionamientos teórico-disciplinares que habían cultivado por más de treinta años. Esto ha dado como resultado una cultura escolar cargada de prácticas y significados fuertemente sedimentada en la comunidad académica, en la que más del 50% de la planta docente se formó en el marco del primer plan de estudios (1976). Díaz-Barriga (2010), sostiene que la renovación de un plan de estudios implica no sólo el reacomodo instrumental de modelos educativos, sino una transformación de fondo por parte de los sujetos involucrados, que implica, en no pocos casos, trastoques en las identidades de los docentes y en la vida escolar de la institución.

La modificación de este último plan de estudios inicia durante el rectorado del Dr. José Narro Robles (2007-2015) y se concreta en la FESI bajo la dirección de la Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda (2012-2016). Este nuevo ordenamiento curricular se presenta como un modelo flexible e incluyente, encaminado a desarrollar competencias, habilidades y actitudes. El plan se dirige a formar psicólogos generales privilegiando los aprendizajes prácticos en los diferentes escenarios de aplicación (Tomo I, 2015). Adicionalmente, se incorporan elementos tales como el cuidado del medio ambiente, la equidad y respeto a la diversidad, la intervención hacia problemas generados por la desigualdad social, desempleo y pobreza (Tomo I, 2015, p. 19).

Desde la Jefatura de la carrera de Psicología en 2008, se estableció como proyecto prioritario la culminación de la modificación del plan de estudios, a través de una amplia convocatoria a la comunidad académica y estudiantil en la que se estableció la estrategia de trabajo que se seguiría para este fin, así como la explicitación de las normas que regularían el proceso de modificación curricular. La convocatoria delineó un plan de estudios flexible e incluyente, centrado en el estudiante.

Tomando como base la normativa operativa para la creación y modificación de planes de estudio de la UNAM, se conformaron siete comisiones de trabajo y una comisión coordinadora que presentaban los avances, propuestas y modificaciones, para posteriormente, en mancuerna con la Jefatura de la carrera, integrar y difundir el documento completo (Tomo I del Plan de Estudios de Psicología Iztacala, 2015).

Los documentos resultantes de esta dinámica fueron profusamente difundidos entre la comunidad docente, mismos que en general provocaron intensas reacciones que iban desde la adhesión hasta el rechazo total a éstos. Estos comportamientos, reflejan el fuerte impacto que toda propuesta de modificación o cambio tiene en los sujetos involucrados,

pues, tal y como lo hemos señalado, en el estamento curricular se condensan visiones epistemológicas respecto a la identidad de la disciplina y la profesión (Reyna, 2009), más o menos cercanas a los grupos académicos.

2.1. La estructura curricular

Entre los elementos estructurales del antiguo plan de estudios (1976) que se mantienen en el plan modificado de 2015, está la permanencia del sistema modular como uno de los ejes articuladores. Las currículas modulares tuvieron su máxima expresión en los espacios de educación superior en nuestro país durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado. Tenían como puntos nodales “la *interdisciplina* y la *aplicación de conocimientos a un problema social relevante*” (Padilla, 2012, p. 74), encaminada a “la integración temática de los conocimientos o bien la integración de actividades que implican habilidades semejantes para el alumno” (Fernández, 1982, p. 51).

En la evaluación diagnóstica al plan de estudios de 1976, realizada en 2006, se señaló el debilitamiento del vínculo entre los módulos teórico, metodológico y aplicado, y la diversificación de los planteamientos teóricos de la Psicología que se fueron generando al paso del tiempo. Dentro de cada módulo surgieron faltas de coordinación entre programas académicos y asignaturas, problemas de coherencia y organización respecto a los módulos y programas y entre éstos y las áreas aplicadas. La Comisión coordinadora, con base en la información enviada por los docentes, se encargó de estructurar los objetivos modulares y de asignaturas, acordando el formato y los lineamientos para la elaboración de los programas.

El resultado fue la elaboración de planeaciones didácticas para impartir cada asignatura y cada práctica del plan curricular, así como la edición e impresión de las mismas y su respectiva aula virtual. A estos elementos se le sumó la explicitación de los recursos de evaluación, así como la adecuación de los programas intra y entre asignaturas y módulos.

Se realizaron exámenes de diagnóstico y departamentales para el alumnado de los primeros cuatro semestres. Para los últimos semestres se realizaron coloquios y formularios para la evaluación de las asignaturas prácticas. Estos elementos forman parte de los mecanismos de evaluación de la puesta en marcha del reciente programa de formación.

2.2. Identidad y perfil profesional

Zabalza y Zabalza (2019) mencionan que “es en torno al dominio de las disciplinas como los docentes universitarios tendemos a construir nuestra identidad” (p. 209). No resulta extraño entonces que en el texto normativo del 2015, se destaque de forma constante la dimensión disciplinar como articulador central de este proyecto. “La estructura curricular propuesta permite capitalizar la diversidad formativa de la planta de profesores, con sus propuestas de carácter conceptual, metodológico [y] de práctica” (Tomo I, 2015, p. 39).

Por su parte, Zanatta et al. (2010), sostienen que “la ideología de las comunidades científicas y el tipo de comunidad de que se trate repercuten en la identidad disciplinar y en el modo de ejercer la profesión. Estas identidades, a su vez, condicionan los sistemas de formación y los referentes de la identidad institucional” (p. 89).

Para el plan mono teórico de 1976, la identidad de la disciplina estuvo representada por el interés de hacer de la psicología una ciencia a través del paradigma del análisis experimental de la conducta, como epistemología única para explicar los fenómenos psicológicos. De acuerdo a Zabalza y Zabalza (2019), la visión tradicional que ha permeado la enseñanza universitaria centrada en el conocimiento, en los contenidos

disciplinarios, teóricos y prácticos, debería dar paso, tal y como los modelos más recientes indican, a una donde la centralidad sean los estudiantes y el aprendizaje: “La tarea que nos han propuesto para este inicio de siglo alude, por tanto, a buscar estrategias formativas innovadoras que sirvan para situar al estudiante y su aprendizaje (en lugar del docente y lo que éste enseña) como piedra angular del quehacer universitario” (p. 210). En consonancia con esto último, en el plan multi teórico (2015), se sostiene al estudiantado como sujeto central del proceso de enseñanza - aprendizaje, y a la diversidad conceptual y epistemológica como definitoria de la identidad de la disciplina preservando, eso sí, “el énfasis en el enfoque científico en sus diferentes expresiones” (Tomo I, 2015, p. 30); por lo que uno de los argumentos centrales para la modificación presentada fue la necesidad de formalizar la diversidad de paradigmas teóricos que definen la identidad de la psicología, manteniendo en los hechos la visión tradicional centrada en el conocimiento.

Derivado de estos planteamientos, la dimensión profesional que el currículum multi teórico propone, señala que éste “da cabida a la diversidad conceptual que se ve reflejada en las correspondientes propuestas de intervención y multiplicidad de escenarios donde el psicólogo puede intervenir” (Tomo I, 2015, p.39), dejando claro que “la identidad disciplinar contribuye a la configuración de determinadas identidades profesionales o estilos profesionales (Zanatta et al., 2010, p. 8).

CONCLUSIÓN

El plan de estudios descrito en este trabajo se generó bajo el paraguas de paradigmas curriculares que se asumían como innovadores para las instituciones de educación superior, desarrollados bajo el modelo de la calidad, regulación y evaluación de la enseñanza, que caían en el terreno fértil en un país con un mercado de trabajo incapaz de aprovechar a sus cuadros profesionales de forma satisfactoria. Cobran así relevancia, los conceptos de formación multidisciplinar, flexibilidad curricular y formación en competencias, que se recuperan en el currículum multi-teórico.

A pesar de que esta propuesta parte de una crítica al currículo fundacional, permanece en éste segundo la influencia del primero en cuanto a la lógica de la estructura modular, así como los tipos de módulos que la integraban -teórico, metodológico y aplicado-, y, particularmente, manteniendo al conocimiento disciplinar como eje central de la enseñanza. Lo mismo podríamos decir de las funciones profesionales descritas en el nuevo plan de estudios, que se recuperan del plan mono teórico, con el agregado de una formación reflexiva y crítica que permita a los futuros profesionales contextualizar la diversidad de situaciones, necesidades y problemas de las poblaciones involucradas (Tomo I, 2015).

En este sentido, aunque en el discurso inaugural que sostiene a este plan de estudios se destaca su carácter innovador, en nuestro análisis identificamos que esta característica está ligada a las exigencias del contexto socio-histórico y a las corrientes curriculares de fin de siglo, cuya resultante es una resignificación de la propuesta original, que convive con elementos de innovación educativa. Estas conjeturas merecen indudablemente un acercamiento mucho más profundo y analítico, este será el siguiente paso obligado.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, UNAM) número IN301124.

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Colección Estados del Conocimiento). doi.10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15
- Fernández, H. (1982). *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM.
- Reyna, G. (2009). Los lugares del sujeto en procesos de rediseño curricular. En D. Plazola & E. Rautenberg, *Sujetos y procesos del cambio curricular*, (pp. 174-213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomo I*. (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Zabalza, M. & Zabalza, M. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza, *Linhas Críticas*, 206-221. DOI: 10.26512/LC.V25.2019.24586.
- Zanatta, E., Yurén, T., & Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos UAM-X*, 23(62), 87-104.

Gli scacchi: tra storia, letteratura ed educazione inclusiva

Clarissa Maria Leone

Universidad de Salamanca (España)

Abstract: The following study aims to focus on the game of chess, to be considered as a fundamental learning tool to promote the development of various dimensions of the person, thus playing a crucial role in the holistic growth of the individual. In the first part the historical-literary excursus will be highlighted, aimed at understanding the origins, evolution, and Spanish and Italian texts of Medieval and Modern Ages, for example: the *Libro del axedrez, dados e tablas* commissioned by King Alfonso X of Castile, the *Liber de moribus* by Dominican friar Jacopo da Cessole, the chess treatise *Llibre dels jochs partits dels scachs en nombre de 100* (1495) by Francesch Vicent, the valencian poem *Scachs d'amor* by Bernat Fenollar, Narcís Vinyoles and Françí Castellví, and the treatise *Repetición de amores y arte de ajedrez, con 150 juegos de partido* (1497) written by Juan Ramírez de Lucena; the second part will instead focus on the analysis of chess as a powerful educational and inclusive tool, capable of assisting individuals in the development of their cognitive abilities and personal growth.

Keywords: chess treatise, education, inclusion, XVI century, strategy.

1. INTRODUZIONE

Gli scacchi sono un gioco affascinante e antico, che ha avuto successo in tutto il mondo trasformandosi lentamente in un simbolo di raffinatezza e intelligenza. Sebbene si tratti di un gioco su una scacchiera dove i pezzi effettuano vari movimenti, è anche considerato come uno sport intellettuale che sviluppa competenze complesse nella ricerca della soluzione dei problemi. Allo stesso modo, gli scacchi sono considerati come un'arte che combina perspicacia e creatività, poiché i due avversari devono adoperare strategie e tattiche di gioco per cercare di vincere la partita (Hesse, 2010). Il seguente articolo, il cui obiettivo è porre l'attenzione sul gioco degli scacchi, si presenta diviso in due parti. Nella prima si fa riferimento a un excursus storico-letterario in cui si tracciano le origini geografiche del gioco, la diffusione nel continente europeo e le regole moderne presenti nei testi spagnoli e italiani dei secoli XV e XVI.

Nella seconda parte si mette, invece, in risalto l'importanza del gioco nell'educazione scolastica e nella crescita olistica dell'individuo.

2. ORIGINI STORICHE E TESTI LETTERARI

Per tracciare le origini geografiche degli scacchi bisogna dirigere il nostro sguardo verso la variegata topografia dell'antica India, che grazie alle sue profonde tradizioni culturali e alla sua ricca storia di innovazioni rappresenta il luogo di nascita del gioco. Secondo alcuni studiosi inglesi del XIX secolo, il *chaturanga* (due giocatori), così chiamato inizialmente, e derivato a sua volta dal *chaturaji* (quattro giocatori che rappresentavano la fanteria, la cavalleria, gli elefanti e i carri dell'esercito indiano), si diffuse verso questi territori raggiungendo inizialmente la Persia, e poi l'intero mondo arabo, adattandosi ed evolvendosi continuamente.

In Estremo Oriente furono sviluppate alcune varianti del gioco. In Cina prese il nome di *xiangqi*, mentre in Giappone fu chiamato *shogi*, con la nuova regola di rimettere nuovamente sulla scacchiera i pezzi catturati (Murray, 1913).

Con la conquista islamica della Persia, gli scacchi ebbero una seconda diffusione. I califfi Abbasidi, in particolare, furono grandi patrocinatori del *shatranj*, nome arabo del gioco, e Baghdad, nel suo periodo d'oro, divenne un centro di studio e analisi, dove le menti più brillanti si sfidavano e discutevano di strategia e tattica scacchistica.

Naturalmente, è doveroso ricordare che le regole arabe erano molto diverse da quelle attuali. La torre, il cavallo e il re si muovevano esattamente come al giorno d'oggi, ma altri pezzi quali l'alfiere, la donna e il pedone avevano dei movimenti differenti.

L'alfiere poteva realizzare un salto di due caselle in diagonale (come nel gioco della dama); il pedone non disponeva del doppio avanzo alla prima mossa e poteva raggiungere l'ultima casella (promozione) con l'unica opzione di potersi trasformare in donna, pezzo che tuttavia era completamente diverso dall'importanza che assume attualmente sulla scacchiera. Anticamente, nel mondo arabo, la donna o regina veniva chiamata *firzán* o *wazir*, e corrispondeva al vizir, consigliere o primo ministro dello Shah (re). Il movimento del *vizir* era molto limitato, potendo spostarsi soltanto di una casella in diagonale. Le differenze erano presenti anche per quanto riguardava la conclusione della partita. La vittoria si poteva raggiungere attraverso due modalità: lo scacco matto (shah mat, ovvero il re è morto), come si presenta oggi, e lo stallo. In questo caso il re era completamente bloccato e, l'inconveniente di non poter effettuare alcun movimento ne implicava l'immediata sconfitta. Un'ulteriore vittoria si verificava anche in seguito al dominio materiale sulla scacchiera.

Ma la storia degli scacchi non si fermò ai confini del mondo islamico.

In seguito all'espansione araba in Sicilia e in Spagna, il gioco raggiunse tutta l'Europa.

Gli scacchi entrarono così nella vita medievale europea, adattandosi ancora una volta alle culture locali e diventando un elemento fisso nell'educazione della nobiltà. Con l'avvento del Rinascimento furono influenzati dallo spirito di rinnovamento che permeava tutti gli aspetti della società, divenendo un campo di sperimentazione intellettuale e di innovazione, e dando così avvio a una vera e propria esplosione di letteratura sugli scacchi.

Il Libro del axedrez, dados e tablas, iniziato e terminato nella città di Siviglia nel 1283 fu una delle ultime opere commissionate dal re Alfonso X di Castiglia, detto *il saggio*. Il manoscritto rappresentava un compendio di giochi e raccoglieva la ricca tradizione ludica orientale, soprattutto dell'India, facendo riferimento alle fonti arabe. Inoltre, si componeva di tre parti principali: gli scacchi, che rappresentavano l'intelletto, i dadi, che indicavano la fortuna, e il gioco delle tavole, l'attuale *backgammon*, che combinava elementi di strategia e fortuna.

Un riferimento agli scacchi nella letteratura italiana medievale è presente nel canto XXVIII del Paradiso (vv. 91-93), dove Dante si serve del gioco per indicare il numero di angeli presenti nel cielo: "L'incendio suo seguiva ogni scintilla; ed eran tante, che'l numero loro più che'l doppiar de li scacchi s'inmilla" (Ogni singola scintilla girava insieme al cerchio di fuoco; ed erano tanto numerose, che il loro numero diventava di tante migliaia più della progressione numerica in base alle caselle della scacchiera) (Alighieri, 2021, p. 735).

Il Sommo Poeta fiorentino afferma che l'immillarsi degli angeli supera "l doppiar de li scacchi". È un evidente riferimento alla famosa leggenda di Sissa Nassir, molto conosciuta all'epoca. Si narra che lo Shah di Persia, dopo aver perso in guerra il figlio prediletto, ormai triste e inconsolabile, continuasse a trascurare gli affari dell'impero. Per evitare il periodo di decadenza e crisi che ciò avrebbe comportato, la corte chiese al matematico Sissa Nassir di inventare un nuovo gioco con il fine di distrarre il sovrano e fargli dimenticare il lutto. Fu così inventato il gioco degli scacchi, con cui il re cominciò ad appassionarsi sempre di più. Per ringraziarlo del dono e per la felicità ritrovata, gli disse che avrebbe voluto e potuto ricompensarlo con qualsiasi richiesta. A quel punto Sissa Nassir rispose che avrebbe voluto un chicco di grano, raddoppiandolo però per il numero delle caselle del gioco, ovvero fino alla sessantaquattresima casella della scacchiera. Tale richiesta, apparsa inizialmente troppo modesta, era invece impossibile da realizzare, in quanto il calcolo della progressione geometrica aveva dato come risultato un numero decisamente al di là di ogni possibilità di conteggio. E il sovrano, sentendosi beffato, decise di ricompensare Sissa Nassir con la morte.

Tornando alla frase presente nella *Divina Commedia*, Dante, conoscendo la leggenda persiana sugli scacchi, vuole dare un'idea al lettore del numero esorbitante di angeli presenti nel Paradiso e sull'impossibilità di poterli contare.

Jacopo de Cessole, frate domenicano nato nella seconda metà del XIII secolo, nell'opera di carattere moraleggiante intitolata *Liber de moribus hominum et officiis nobilium super ludo scacchorum* ricorre alla descrizione, all'interpretazione e alle caratteristiche di ciascun pezzo degli scacchi, esplorandone gli aspetti morali e sociali. Dopo aver introdotto l'invenzione del gioco, utilizza gli scacchi come metafora al fine di spiegare la struttura della società medievale del tempo. Per fare ciò, si sofferma sui pezzi "nobili" della scacchiera, attribuendone a ciascuno un'importanza diversa: regale per il re e la regina, giudiziaria per gli alfieri (vescovi), militare per i cavalli, amministrativa per le due torri. Successivamente, passa alla descrizione dei pedoni, che fanno riferimento al popolo (contadini, artigiani, mercanti...). L'ultima parte è invece dedicata alle annotazioni tecniche che riguardano il gioco e ad alcuni appunti sulle aperture. L'opera del frate ebbe una vasta diffusione e, grazie alla traduzione in francese, inglese e italiano, raggiunse popolarità in tutta Europa, a tal punto da essere utilizzata come strumento educativo nelle scuole e nelle corti nobiliari (Labriola, 2014).

Dunque, se nell'epoca medievale il gioco aveva suscitato interesse in personaggi quali il Re Alfonso *el Sabio*, Dante Alighieri, il frate domenicano Jacopo da Cessole, fu durante il Rinascimento che arrivò ad acquisire sempre più importanza.

I primi testi che presentano le regole del gioco moderno vengono scritti e pubblicati alla fine del XV secolo, periodo ricco di eventi tra i quali, occorre ricordare, l'epoca dei sovrani cattolici, l'Inquisizione, l'espulsione degli ebrei dal regno spagnolo e la supremazia dei Borgia negli Stati Pontifici. Ed è proprio in questo contesto che si verificò un'evoluzione del gioco e furono adottate nuove regole come la sostituzione del *vizir* medievale con l'attuale pezzo della donna. Questo cambiamento è dimostrato in tre opere in volgare: il poema valenciano *Scachs d'amor* (1475) di Bernat Fenollar, Narcís Vinyoles e Françí Castellví. L'opera, costituita da 64 strofe, di nove versi ciascuna, in riferimento alle 64 caselle della scacchiera, rappresenta una partita di scacchi tra Marte e Venere, sotto il vige controllo arbitrale del dio Mercurio (Fenollar), che commenta la partita e stabilisce i nuovi precetti. Tra queste vi sono la regola del "pezzo toccato, pezzo giocato"; il salto del re senza la presenza dei pezzi tra quest'ultimo e la torre, ciò che

preannuncia l'attuale arrocco (corto e lungo); l'obbligo di avvisare l'avversario in caso di scacco; la mossa *en passant*, che consiste nella cattura laterale del pedone avversario, dopo essere stato mosso di due caselle nella sua prima giocata; infine, vengono spiegati le forme conclusive del gioco: *mat offegat, mat robot y mat comú*. Il primo si riferiva all'attuale stallo, il secondo alla perdita della partita per non aver mosso il re sotto scacco, e invece l'ultimo faceva riferimento allo scacco matto.

Tra le altre regole che vengono menzionate nel poema vi sono: la promozione del pedone in seguito al raggiungimento dell'ultima traversa (a/h). In questo caso, è possibile scegliere il pezzo, evitando però la scelta della donna (dello stesso colore) se già presente sulla scacchiera. I giocatori possono, inoltre, cambiare le donne (situazione di parità), ma in caso di perdita della donna si assegnerà la sconfitta. Ciò dimostra l'importanza del pezzo nel gioco.

La partita narrata, che viene trascritta di seguito, è la più antica che si conosca con le regole moderne degli scacchi, e contiene pertanto il movimento della donna, dell'alfiere, del pedone e dell'arrocco.

Inoltre, si assiste alla prima apparizione dell'apertura (1. e4, d5), che in seguito si chiamerà difesa scandinava.

Castellvi (Marte) gioca con i pezzi di colore bianco (rossi nel poema) – Vinyoles (Venere) gioca con i pezzi neri (verdi).

1.e4 d5; 2. e:d5 D:d5 (si assiste al primo movimento della donna nella storia degli scacchi moderni); 3. Cc3 Dd8; 4. Ac4 (indica il primo movimento dell'alfiere moderno) Cf6; 5. Cf3 Ag4; 6. h3 A:f3; 7. D:f3 e6; 8. D:b7 Cbd7; 9. Cb5 Tc8; 10. C:a7 Cb6; 11. C:c8 C:c8; 12. d4 (la certezza che il pedone possa avanzare di due caselle nella prima giocata) Cd6; 13. Ab5+ C:b5; 14. D:b5+ Cd7; 15. d5 e:d5; 16. Ae3 Ad6; 17. Td1 Df6; 18. T:d5 Dg6; 19. Af4 A:f4; 20. D:d7+ Rf8; 21. Dd8++ scacco matto.

Come si osserva, la donna o regina è la protagonista del primo scacco matto che inaugura l'età moderna degli scacchi (Garzón, 2022, p. 206).

In questo testo lirico, dove le mosse dei pezzi indicano i sentimenti coinvolti nelle relazioni amorose, i tre poeti introducono il nuovo movimento della donna affermando: “Mas nostre joch de nou vol enremarse de stil novell e strany aquí bel mira” (il nostro gioco vuole impresiosirsi con uno stile nuovo e sorprendente) (Garzón, 2021, p. 107).

Come afferma il giornalista e ricercatore Josè Antonio Garzón: “I tre poeti crearono un nuovo pezzo, la donna, e le regole che derivano da questa rivoluzione, che continua ad esistere nei giorni nostri, nonostante l'epoca digitale nella quale viviamo” (2022, p. 215). Più tardi, nel 1495, fu pubblicato il trattato di scacchi *Llibre dels jochs partits dels scachs en nombre de 100* di Francesch Vicent, opera considerata come il Santo Graal degli scacchi non solo perché è il primo testo a stampa, ma anche perché al suo interno vi sono le nuove norme di gioco che oggi sono conosciute in tutto il mondo. Pochi anni dopo, nel 1497, fu pubblicato il trattato di *Repetición de amores y arte de ajedrez, con 150 juegos de partido* scritto dal salmantino Juan Ramírez de Lucena (1430-1501). L'incunabulo è conservato presso la *Biblioteca General Historica* dell'Università di Salamanca e rappresenta una traduzione letteraria dell'opera stampata a Valencia nel 1495, con l'aggiunta di 50 problemi scacchistici (Westerveld, 2012). Nelle opere menzionate sono inoltre trascritte le partite di alcuni esperti giocatori di scacchi ed è possibile osservare come i movimenti della donna e dell'alfiere facciano riferimento alle regole attuali:

entrambi i pezzi possono muoversi su tutta la scacchiera senza alcun limite. Va detto che, proprio per controbilanciare questo potere del pezzo (*mad queen chess*) si decise di sostituire in un'unica mossa il movimento dell'arrocco (re e torre), con il fine di velocizzare il movimento di difesa del re.

I tre testi, che continuano ad essere studiati e analizzati anche attraverso altre opere e riferimenti storici, sono fondamentali per lo studio della storia degli scacchi in quanto segnano la transizione dal gioco medievale, costituito dal movimento limitato della donna, a quello rinascimentale e moderno, dove invece il pezzo aumenta la propria importanza (Garzón, 2022).

Nel 1561 fu pubblicato il *Libro de la invención liberal y arte del juego del ajedrez*, scritto dal sacerdote e scacchista spagnolo Ruy López de Segura, considerato come il primo campione mondiale di scacchi della storia. L'opera includeva strategie e tattiche di gioco, aperture e problemi di logica e, inoltre, contribuì alla standardizzazione delle nuove regole di gioco, già presenti negli scritti di fine Quattrocento (Bautista Pérez, 2022). Qualche anno prima era stato pubblicato il testo intitolato *Libro da imparare giocare a scacchi, et de bellissimoi partiti, reuisti et recorretti et con summa diligentia da molti famosissimi giocatori emendati* (1512) di Damiano de Odemira, rinomato scacchista portoghese che contribuì alla diffusione della teoria degli scacchi durante il XVI secolo. Il libro ebbe numerose traduzioni e, grazie alle analisi sulle aperture e sulle varianti di gioco, fu considerato come un testo di riferimento per tutti i giocatori di scacchi dell'epoca (Odemira, 1990).

Tra le opere italiane del XVI secolo, che contribuirono in maniera significativa alla teoria degli scacchi, fornendo analisi dettagliate di aperture, varianti, tattiche e strategie di gioco, occorre menzionare: *Guerra del giuoco degli scacchi, voltata d'heroici, in versi sciolti da m. Nicolao Mutoni* (1544) di Niccolò Mutoni; *Battaglia de' scacchi di mons. Vida, ridotta in ottava rima da Girolamo Zanucchi da Conigliano* (1589) di Marco Girolamo Vida; *Libro nel quale si tratta della maniera di giuocar'a' scacchi, con alcuni sottilissimi partiti nuouamente composto da Horatio Gianutio della Mantia* (1597) di Gianuzio Orazio. Tra le opere del XVII secolo vanno ricordate: *Modo facile per imparar presto di giocar a scacchi* (1607) di Antonio Porto Damiano; *il gioco degli scacchi diviso in otto libri ne' quali s' insegnano i precetti, le uscite e i tratti posticci del gioco* (1617) di Pietro Carrara; *Il Trattato del gioco de scacchi diviso in sbaratti et partiti* (1620) di Gioacchino Greco; *Il Trattato dell'inventione et arte liberale del gioco di scacchi* (1634) di Alessandro Salvio.

2.1. Il nuovo ruolo della donna negli scacchi moderni

Va ricordato che, durante la riforma degli scacchi nel XV secolo, i paesi cattolici usavano termini che ricordavano la Vergine Maria, come *dama* in spagnolo, *donna* in italiano e *dame* in francese. Inoltre, furono diversi i fattori che contribuirono allo sviluppo del nuovo pezzo, tra questi va menzionata l'importanza di donne medievali quali Isabella di Castiglia, Eleonora d'Aquitania e Caterina Sforza, che giocarono un ruolo centrale nella politica del tempo e rappresentarono un modello di potere femminile che andava ben oltre i ruoli tradizionali di genere. Queste influenze culturali contribuirono, col tempo, a far acquisire al pezzo sempre più potere nel gioco, tanto che la perdita della donna nella partita era considerata un grande svantaggio, tale da portare, nella maggior parte dei casi, alla sconfitta. Inoltre, come già affermato in precedenza, se nelle nazioni cattoliche il pezzo aveva assunto un nome religioso, in riferimento al culto mariano, nelle nazioni protestanti (Inghilterra, Germania, Svizzera, Paesi Bassi, Danimarca, Norvegia), invece,

si preferì evitare qualsiasi connessione con il mondo cattolico, per questo motivo in Inghilterra si assegnò il nome di *queen* (regina).

Questa differenza tra donna e regina, nonostante il passare del tempo, è rimasta completamente inalterata.

Se, ad esempio, prendessimo i formulari di gioco dove si annotano le partite, ci accorgeremmo subito che mentre in Italia e Spagna il pezzo della donna equivale a una “D”, nelle annotazioni alfanumeriche inglesi equivale invece a una “Q” in riferimento alla regina.

Nei paesi arabi il pezzo continuò ad essere chiamato e rappresentato come il *vizir*, sottolineando il ruolo e l’origine del gioco in Medio Oriente (Yalom, 2014).

I nuovi movimenti dei pezzi, che ebbero luogo in Spagna durante il regno dei sovrani cattolici Isabella di Castiglia e Ferdinando d’Aragona, si diffusero in Europa e nel resto del mondo grazie all’invenzione della stampa e all’espulsione degli ebrei dai territori spagnoli (*Decreto dell’Alhambra* o *Editto di Granada*, 31 marzo 1492), che durante la fuga portarono con sé le nuove regole del gioco degli scacchi.

Col passare del tempo, i grandi maestri del Rinascimento non solo perfezionarono le tecniche di gioco, ma iniziarono anche a considerare gli scacchi come una forma d’arte. La bellezza di una partita ben giocata era paragonabile a quella di un dipinto o di una composizione musicale, e i maestri del gioco erano come gli artisti del loro tempo: le loro partite erano studiate e ammirate come delle vere opere d’arte.

3. SCACCHI ED EDUCAZIONE INCLUSIVA

Ad oggi, dal punto di vista didattico, diversi studi e numerose ricerche hanno dimostrato quanto la pratica del gioco degli scacchi, fin dalla scuola primaria, sia fondamentale nello sviluppo cognitivo e nell’educazione del soggetto. Per questo motivo, alcuni autori ne esaltano il valore educativo come materia di apprendimento e sviluppo di strutture logico-matematiche (Piaget, 1978). Allo stesso modo, si è osservato come gli scacchi favoriscano l’attenzione, la concentrazione, la pazienza, il calcolo, l’analisi, la comunicazione e lo sviluppo della creatività, dell’intuizione, della memoria, del ragionamento matematico e della lettura (Kovacic, 2017).

L’inserimento del gioco degli scacchi come innovazione educativa, all’interno degli Istituti scolastici di ogni grado, è sempre più frequente, in quanto incide positivamente nella crescita intellettuale ed emotiva degli studenti, e mette in opera situazioni e comportamenti che portano a sviluppare le competenze chiave europee, come ad esempio la competenza matematica (realizzare i calcoli con i valori dei pezzi), la competenza linguistica (saper leggere e scrivere le partite), imparare ad imparare (imparare a dare scacco matto), le competenze sociali e civiche (risolvere i problemi e cooperare in gruppo), digitale (giocare online e seguire i corsi con le TIC), la consapevolezza ed espressione culturale (didattica inclusiva, sostegno alla crescita del singolo e del gruppo, valorizzazione delle differenze) (Trincherò, 2015).

Pertanto, gli obiettivi del gioco degli scacchi in ambito educativo possono essere riassunti in:

- Educare al rispetto delle norme e alla sana competizione (imparare a gestire le vittorie e le sconfitte con equanimità, sviluppando un atteggiamento resiliente nei confronti dei desideri e degli obiettivi).

- Educare e sviluppare valori come l'empatia, l'umiltà e la perseveranza.
- Aumentare le capacità cognitive degli alunni (la logica, la concentrazione, l'attenzione e la ricerca delle soluzioni).
- Insegnare a osservare, riflettere, ragionare e prendere decisioni. Una partita richiede concentrazione assoluta per valutare tutte le possibili mosse e ciò insegna ad essere pazienti e a valutare attentamente le situazioni prima di agire.
- Favorire il lavoro cooperativo e di gruppo, incoraggiare e sviluppare lo spirito d'iniziativa. Gli scacchi favoriscono la socializzazione e l'interazione e, attraverso la cooperazione si dà agli alunni l'opportunità di imparare a lavorare insieme per il raggiungimento di obiettivi condivisi (risolvere un problema, ad es. trovare lo scacco matto in 2 mosse), sostenendo l'apprendimento proprio e quello dei compagni.
- Accrescere il senso critico e autocritico.
- Controllare l'impulsività e l'emotività.
- Potenziare le abilità informatiche attraverso l'interazione con un software scacchistico.
- Conoscere i principi strategici e tattici fondamentali degli scacchi.

Come accennato in precedenza, una delle competenze chiave riguarda il saper utilizzare le nuove tecnologie. Il fatto che esistano molteplici applicazioni e piattaforme per potersi allenare e giocare in rete rende gli scacchi molto più attrattivi per le nuove generazioni. Inoltre, grazie ai video e ai materiali multimediali è possibile applicare la metodologia didattica della *flipped classroom* (classe rovesciata) che modifica il tradizionale apprendimento a scuola e permette all'alunno di imparare autonomamente e discutere in maniera attiva l'argomento affrontato a casa. In tal modo, l'aula si converte in un luogo efficiente e partecipativo, dove poter risolvere dubbi e problemi in gruppo e dove tutti possono apprendere e condividere (Ávalos, Morales, Jiménez, Vaca, 2019).

Da quanto si evince, gli scacchi non sono soltanto un gioco, ma una disciplina che combina la logica e la creatività, mettendo in mostra la bellezza dell'arte attraverso posizioni scacchistiche che sfidano il giocatore a trovare una soluzione geniale al problema dello scacco matto. Inoltre, si è potuto osservare che nonostante la veneranda età, e grazie all'evoluzione del gioco nel corso della storia che dalle sue umili origini nelle terre dell'antica India ha attraversato epoche e continenti influenzandone la storia, la cultura, l'arte e la letteratura, gli scacchi rappresentano uno svago senza tempo, una metafora della vita stessa e, soprattutto, un tesoro di inestimabile valore, riconosciuto oggi in ambito didattico come un potente strumento educativo e inclusivo, in grado di aiutare l'individuo nello sviluppo delle proprie capacità cognitive e nella crescita personale.

REFERENZE

- Alighieri, D. (Ossola). (2021). *Divina Commedia*. Marsilio.
- Ávalos Parrales, B. C., Morales Mora, I. N.; Jiménez Jaramillo, W. P.; Vaca Fajardo, K. (2019). Influencia del ajedrez en el desarrollo integral del hombre. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 2 (2).
- Bautista Pérez, F. (2022). Ajedrez medieval y la figura de la dama en repetición de amores y arte de ajedrez en 150 juegos de partido de Luis Ramírez de Lucena [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca].
- Garzón Roger, J. A., Malo Quirós, M. A. (febbraio 2022). *Historias de ajedrez. Francesch Vicent, primer autor y maestro del ajedrez moderno*. Recuperato il 10 giugno 2024 da www.educachess.org/lilibres/es/comics/historias_ajedrez_Francesch_Vicent.
- Garzón Roger, J. A., (2021). *El acta de nacimiento del ajedrez moderno: el poema Scachs d'amor*. In *Pasiones bibliográficas*, V, 97-122.
- Hesse, C. (2010). *Expediciones al mundo del ajedrez*. Editorial Chessy.
- Kovacic, D. M. (2017). *Ajedrez escolar. Una buena movida. Relación entre práctica sistemática de ajedrez y desarrollo de habilidades cognitivas que favorecen el desempeño escolar*. Editorial Académica Española.
- Labriola, A. (2014). Allegoria del buon governo nel libro del gioco degli scacchi di Jacopo da Cessole. In *Paragone*, LXV, (114-115), 55-65.
- Müller, R. A. (1995). *Il gioco degli scacchi come metafora della società tardomedievale*. In *Annali di storia e civiltà del gioco*, 114 (1), 114-125.
- Murray, H. J. R. (1913). *A History of chess*. Oxford University Press.
- Nicodemo, M. (2007). *Scacchi e letteratura*. Prisma.
- Odemira, D. (1990). *Questo libro e da imparare a giocare a scachi et de le partite*. Omnisys.
- Piaget, J. (1978). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi.
- Trincherò, R. (2012). *Gli scacchi, un gioco per crescere: sei anni di sperimentazione nella scuola primaria*. Angeli.
- Westervels, G. (2015). *The ambassador Juan Ramírez de Lucena, the father of the chessbook writer Lucena*. Govert Westerveld.
- Yalom, M. (2014). *Birth of the chess queen*. Harper Collins.

Un estudio sobre la enseñanza del chino en la universidad española

Wanruo Luo

Universidad de Salamanca (España)

Abstract: Currently, more and more countries are offering Chinese language teaching around the world, and the number of international Chinese learners is also increasing. Relevant data shows that as of the end of 2020, more than 180 countries and regions around the world have launched Chinese education, more than 70 countries have incorporated Chinese into their national education systems, and more than 20 million foreign people are learning Chinese. As of 2022, China has established 519 Confucius Institutes and 1,145 Confucius Classrooms in 162 countries and regions around the world. At the same time, with the opening of East Asian culture courses in some Spanish universities in the past decade, as an emerging major, it has also aroused the interest of many Spanish college students. As Chinese and Spanish are the two languages with the most spoken people in the world, the teaching of Chinese courses in Spanish universities is particularly important. The purpose of this article is to summarize the teaching methods based on teaching difficulties through research on the teaching content of Chinese teachers, deepen students' understanding of Chinese culture, and further promote exchanges between the two countries.

Keywords: Education, university, Eastern Asia, interculturality, Chinese language

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del chino como segunda lengua tiene una larga historia, pero la enseñanza del chino como lengua extranjera como materia independiente no se desarrolló realmente hasta la década de 1950. Esta enseñanza se refiere a la enseñanza de chino a extranjeros, incluida la enseñanza de chino a chinos de ultramar cuya primera lengua no sea el chino. El objetivo es permitir a los estudiantes aprender a escuchar, hablar, leer, escribir y comunicarse en chino. El contenido incluye un resumen de los fenómenos del lenguaje y las reglas lingüísticas factuales, y la enseñanza de estas reglas a los estudiantes para que puedan aplicarlas en la comunicación. Dado que el chino es un sistema lingüístico especial que es diferente de la mayoría de las otras escrituras fonéticas, por eso cómo promover mejor la educación del idioma chino en España y facilitar que los estudiantes españoles dominen el chino se ha convertido en un tema importante de investigación y práctica para los profesores de chino. Esto requiere que los profesores chinos tengan alfabetización informacional y una gran cantidad de conocimientos. Los investigadores Lin y Zhao (2020) mencionaron que “la mejora del nivel de alfabetización informacional de los profesores internacionales de chino debe integrarse estrechamente con la profesionalidad de la enseñanza de la comunicación de lenguas y culturas” (p. 115). El propósito de este trabajo es analizar el contenido de enseñanza de los profesores de chino, como la enseñanza de la fonética, el vocabulario, la gramática y los caracteres chinos para

que los estudiantes comprendan plenamente la herencia de la cultura de China. Al mismo tiempo, ya sea que el chino se aprenda como primera o segunda lengua de los estudiantes en la universidad, puede complementarse con el japonés y el coreano debido a que las culturas de Asia Oriental son similares en muchos aspectos. La enseñanza complementaria puede permitir a los estudiantes entender mejor toda la cultura y los hábitos lingüísticos de Asia Oriental.

2. LAS DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

2.1. Los tonos de la pronunciación de chino

Las dificultades en la enseñanza del chino como lengua extranjera existen principalmente en la fonética, el vocabulario, la gramática y los caracteres chinos. El autor Zhang (2018) afirmó que “las características de aprendizaje de los principiantes chinos son muy similares a las de los estudiantes de primaria de China” (p. 73). En términos de pronunciación, los tonos son la mayor dificultad en la enseñanza de la pronunciación china. El idioma chino pertenece a la familia de lenguas sino-tibetanas y tiene tonos. Sin embargo, el idioma español no tiene tonos, por lo que a la mayoría de los estudiantes españoles les resulta difícil pronunciar y recordar los tonos de cada sílaba. Incluso a los estudiantes cuya lengua materna tiene tonos, que de vez en cuando en la clase también hay estudiantes que vienen de otros países, les resulta difícil captar con precisión los tonos del chino mandarín porque los tonos de diferentes idiomas son diferentes. En segundo lugar, la distinción entre sonidos aspirados y no aspirados es difícil de comprender. Y los cambios de tonos, los tonos suaves y Erhua, que es la rotación de sílabas finales en el chino mandarín, también son puntos difíciles en la enseñanza del chino.

2.2. Palabras monosilábicas, sinónimos y adverbios en el vocabulario chino

En términos de vocabulario, en comparación con las palabras bisílabas chinas, las palabras monosílabas son más difíciles de aprender. A los estudiantes españoles les cuesta más esfuerzo memorizar y utilizar palabras monosílabas que polisílabas, especialmente al escuchar, que es difícil de distinguir con claridad. Esto se debe principalmente a que el fenómeno de los homófonos de los monosílabos en chino es relativamente común. Además, las palabras monosílabas solo tienen una sílaba y la duración del habla es demasiado corta, lo que no proporciona suficiente estimulación al nervio auditivo. Al mismo tiempo, el vocabulario chino es rico y los sinónimos tienen diferencias en el color estilístico, el color emocional, la colocación de palabras y la función gramatical. Esto también crea ciertas dificultades para que los estudiantes españoles utilicen las palabras con precisión en contextos conversacionales. Finalmente, la investigadora afirmó que “como parte importante del discurso en el vocabulario chino, los adverbios siempre han sido el foco y el punto candente de la investigación del vocabulario chino” (Chen, 2023, p. 4). Todavía existen algunos problemas en la enseñanza sobre adverbios. “Desde la perspectiva del alcance de la investigación, se debe fortalecer la investigación de aplicaciones de adverbios, como la enseñanza del chino como lengua extranjera” (Zhang y Zhu, 2019, p. 56).

2.3. El uso de palabras funcionales, cuantificadores y pronombres

En cuanto a la gramática, el primer punto es el uso de palabras funcionales. El idioma chino carece de cambios morfológicos en sentido estricto. Las palabras funcionales son un medio importante para expresar el significado gramatical en chino. El uso de algunas palabras funcionales como preposiciones, conjunciones, palabras auxiliares e interjecciones es relativamente complicado. Por ejemplo, la palabra auxiliar 的[de] que

no tiene un significado específico, cuándo se usa o no, ya es muy difícil para los hablantes nativos de chino a distinguirlas, por eso para los estudiantes extranjeros es aún más complicado. El segundo punto es el uso de cuantificadores. Los cuantificadores chinos son particularmente ricos. Según los diferentes sustantivos, y se utilizan diferentes cuantificadores entre numerales y sustantivos. Los siguientes casos hacen que el aprendizaje de los cuantificadores tenga una gran dificultad: algunos de los usos de los cuantificadores en chino están justificados y otros no; algunos cuantificadores tienen una semántica vaga; muchos son cuantificadores temporales; a veces, el mismo sustantivo puede utilizar diferentes cuantificadores debido a diferentes contextos; también existen cuestiones estándar relativas al uso de cuantificadores. El tercer punto es el uso flexible de los pronombres. El uso básico de los pronombres es relativamente fácil de dominar, pero los pronombres del idioma chino a menudo se pueden usar de manera flexible, como el uso no interrogativo de pronombres interrogativos, el uso de pronombres personales con cambios de persona (la segunda persona se usa como primera persona, el singular se usa como plural, el plural se usa como singular), pronombres demostrativos, estas también son dificultades en la enseñanza de la gramática de chino.

2.4. Los trazos complejos y polifónicos de los caracteres chinos

Los caracteres chinos representan una dificultad importante en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Los autores Liu, Li y Li (2020) mencionaron:

Hay dos razones principales para el retraso a largo plazo en la enseñanza de los caracteres chinos en la enseñanza internacional del chino: una es en la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, escuchar, hablar, leer y escribir, el reconocimiento de caracteres chinos y la escritura a mano se sincronizan y realizan en cantidades iguales durante un largo período de tiempo. El otro es el diseño general de la enseñanza, todos los caracteres chinos requieren estas cuatro habilidades, que requieren tanto lectura como escritura. (p. 153)

El carácter chino 字 [Zi] es un concepto exclusivo del chino. En comparación con los caracteres alfabéticos, los caracteres chinos tienen más palabras, trazos complejos, estructuras complejas, varias combinaciones y también hay muchos caracteres polifónicos de uso común, lo que dificulta el reconocimiento, la escritura y memorización de los estudiantes españoles. Desde una perspectiva de escritura, para un extranjero, ante miles de caracteres generales con un promedio de más de diez trazos, el orden de los trazos se ha convertido en un problema espinoso. Y desde la perspectiva del reconocimiento y la lectura, los radicales que indican parte de la pronunciación de un carácter de los caracteres picto-fonéticos son muy diferentes de los fonemas de los caracteres alfabéticos. Son prestados, y de vez en cuando los caracteres con los mismos radicales tienen diferentes pronunciaciones. Mientras que hay muchos caracteres polifónicos en los caracteres chinos, que se utilizan con frecuencia. Este fenómeno de varias pronunciaciones en un solo carácter chino también trae ciertas dificultades a los estudiantes. Desde la perspectiva de comprender el significado de los caracteres, algunos caracteres chinos modernos no tienen significado. Aunque algunos tienen significado, no son fáciles de entender debido a factores culturales. Por la evolución de las formas y la simplificación de los caracteres chinos. Los caracteres chinos modernos tienen muchos radicales que no representan sonidos ni significados.

3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1. En la enseñanza de fonética

Los métodos comúnmente utilizados para enseñar la fonética de chino como lengua extranjera son los siguientes: método de demostración, método comparativo, método de gestos, método de sonido prolongado, método de pronunciar un nuevo sonido a través del sonido aprendido, método de distinción y método de fijación.

3.1.1. Método de demostración

La primera forma es la demostración de la pronunciación de la forma de la boca, como el tamaño de la abertura de la boca, la altura de la lengua, el redondeo y el aplanamiento de los labios. Y la segunda es la demostración física, como el uso de los trozos de papel para expresar la fuerza del flujo de aire y distinguir la diferencia entre sonidos aspirados y no aspirados. La última es la demostración gráfica, por ejemplo, utiliza imágenes para mostrar las partes de los órganos articulatorios y los altibajos del tono.

3.1.2. Método comparativo

Al comparar la pronunciación del chino y el español, los profesores de chino pueden resaltar los puntos clave y las dificultades de la enseñanza de la pronunciación. También se pueden utilizar sonidos iguales y similares en los dos idiomas para ayudar a los estudiantes a dominar rápidamente algunos fonemas de la pronunciación del chino.

3.1.3. Método de gestos

El profesor también puede mostrar la posición de pronunciación de un determinado sonido a través de gestos. Además, los altibajos de los tonos también se pueden ilustrar mediante gestos.

3.1.4. Método de sonido prolongado

Al pronunciar un determinado sonido, se puede prolongar deliberadamente el tiempo de pronunciación del fonema para profundizar la percepción del sonido por parte de los estudiantes. La enseñanza del tono también puede utilizar el método de pronunciación prolongada para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los cambios de tono.

3.1.5. Método de pronunciar un nuevo sonido a través del sonido aprendido

El profesor utiliza los sonidos que ha aprendido para resaltar los sonidos recién aprendidos, y los sonidos que son más fáciles de aprender se usan para resaltar los sonidos que son más difíciles de aprender. Si a los estudiantes a menudo les resulta difícil pronunciar la vocal *ü*, primero el profesor puede dejarles pronunciar *i*, extender el tiempo de pronunciación de *i* y luego redondear gradualmente los labios, al final será más fácil pronunciar *ü*.

3.1.6. Método de distinción

Identificar la pronunciación correcta o incorrecta de un fonema a través de la audición y la visión. Por ejemplo, el profesor pronuncia continuamente la *b* no aspirada y la *p* aspirada, y combinalas con métodos de demostración para que los estudiantes puedan distinguir las diferencias.

3.1.7. Método de fijación

Un método para encontrar un sonido determinado que sea fácil de imitar y después fijar su posición de pronunciación. Por ejemplo, al pronunciar el sonido *o*, primero fija la posición de la lengua en la boca durante la pronunciación y redondea gradualmente los labios en el grado apropiado.

3.2. En la enseñanza del vocabulario

Los métodos utilizados para enseñar vocabulario chino como lengua extranjera incluyen lo siguiente: método intuitivo, método de definición, método de asociación, método de agrupación, método de afijo, y los profesores deben adoptar diferentes métodos según el vocabulario diferente. Un estudioso comentó que “en el proceso de desarrollar la enseñanza del chino desde la popularización hasta la alta calidad, cada vez más estudiantes esperan alcanzar un nivel sofisticado de dominio del chino para satisfacer las necesidades de estudio o trabajo profesional” (Wang, 2022, p. 12).

3.2.1. Método intuitivo

El método intuitivo es un método frecuentemente utilizado en la enseñanza de vocabulario. El profesor utiliza imágenes, gráficos, multimedia y otros métodos para combinar imágenes con los sentidos de los estudiantes, especialmente cuando se explican palabras más abstractas, este método es más apropiado. “Los profesores internacionales de chino pueden utilizar herramientas de comunicación en línea y otros métodos para llevar a cabo la enseñanza de chino” (Zheng y Xu, 2023, p. 28). Actualmente los profesores intentan utilizar la multimedia tanto como sea posible para la enseñanza y muchas palabras se pueden mostrar y explicar mediante multimedia.

3.2.2. Método de definición

El método de definición no es la forma en que seguimos el diccionario chino. Y el método de explicar palabra por otra palabra es el más indeseable. Los diccionarios actuales usan palabras para explicar otras palabras. Este tipo de diccionario no es adecuado para estudiantes internacionales. Por ejemplo, si los estudiantes le preguntan qué es *cosa* 东西 [Dōngxī], si un profesor sigue las explicaciones del diccionario, le dirá a los estudiantes que las cosas generalmente se refieren a todas las cosas abstractas y concretas. Entonces los estudiantes definitivamente le preguntarán qué es abstracto y qué es concreto, así que son más explicaciones. Podemos explicarlo de esta manera, los bolígrafos que usa una persona para escribir son las cosas. También podemos pedirles a los estudiantes que primero averigüen los sustantivos que representan personas y lugares que han aprendido antes. Es decir, además de las personas y todo lo que está fuera del lugar se puede llamar cosas. De esta forma, los estudiantes pueden entender qué son las cosas.

3.2.3. Método de asociación

Asociar dentro del mismo rango semántico para ampliar el vocabulario. Por ejemplo: escuela, campus, residencia de estudiantes, profesor y estudiante. Estas palabras están asociadas dentro del mismo rango. Y otro caso es cuando se habla de mala suerte, el profesor puede decirles a los estudiantes que perdí mi monedero, tampoco llegué al metro y me caí mientras caminaba. Esta serie de cosas es realmente desafortunada. Según lo que mencionó el investigador “clasificar palabras en el mismo contexto puede proporcionar orientación para la selección de textos y temas didácticos” (Lu, 2022, p. 20).

3.2.4. Método de agrupación

El método de agrupación consiste en reorganizar las palabras para que sean más fáciles de recordar. Por ejemplo, reordenar las nuevas palabras que aparecen en el texto según el contenido, la primera manera es ordenarlas según las diferentes partes del discurso, como sustantivos, verbos, adjetivos, etc. La segunda es según la relevancia del significado, como hermano y hermana, estudio y trabajo. La última es por tema, las palabras en chino como enfermedad, medicina, médico. De esta manera, utilizar el método de agrupación facilitará que los estudiantes aprendan.

3.2.5. Método de afijo

Los afijos del chino aparecen como formas aditivas en la formación de palabras compuestas. Se compone de palabras raíz y afijos. El afijo antes de la raíz se llama prefijo y el afijo después de la raíz se llama sufijo. “En la enseñanza internacional de vocabulario chino, la enseñanza de afijos puede ayudar a los estudiantes extranjeros a comprender las reglas de formación de palabras chinas y ampliar su vocabulario” (Zeng y Bai, 2018, p. 139).

3.3. En la enseñanza de la gramática

Los métodos y técnicas para enseñar gramática de chino como lengua extranjera incluyen principalmente el método de introducción situacional, el método de enseñanza contextual, el método de enseñanza contrastiva, etc. Estos métodos tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a comprender y dominar mejor la gramática a través de diferentes métodos y estrategias de enseñanza. Y para los profesores, “la selección de contenidos didácticos y el diseño de las actividades docentes son las claves para una enseñanza eficaz” (Lin y Wang, 2018, p. 61).

3.3.1. Método de introducción situacional

Mediante el establecimiento de una situación específica, como preguntas y respuestas, visualización de imágenes y narración de historias, para guiar los puntos gramaticales de los que se hablará. Por ejemplo, si un profesor desea enseñar el carácter 了 [Le], que significa finalización, puede conducir a una explicación de este punto gramatical a través de preguntar a los estudiantes si están aquí 学生是否来了 [Xuésheng shìfǒu lái].

3.3.2. Método de enseñanza contextual

Las reglas gramaticales se abstraen de contextos típicos. Al permitir que los estudiantes descubran y resuman reglas gramaticales por sí mismos en contextos reales, pueden dominar mejor el conocimiento gramatical.

3.3.3. Método de enseñanza contrastante

Incluye la comparación entre idiomas extranjeros, como el español y chino. Al comparar diferentes expresiones en diferentes idiomas, se guía a los estudiantes para que comprendan las características gramaticales y los hábitos de uso del chino. Por ejemplo, compara las diferencias de las posiciones adverbiales en chino y español para ayudar a los estudiantes a comprender la estructura de las oraciones en chino.

3.4. En la enseñanza de los caracteres chinos

La enseñanza de los caracteres chinos como lengua extranjera incluye principalmente los siguientes métodos: reconocer primero y después escribir, el trazado en rojo, la descomposición de los trazos, el orden de los trazos, escribir los caracteres chinos en el aire con los dedos, las tarjetas didácticas y agregar y restar los trazos.

3.4.1. Reconocer primero y después escribir

La relación entre la estructura de los componentes y las características morfológicas de los caracteres chinos es relativamente obvia, los hace fáciles de reconocer y leer, pero escribir es más difícil para los estudiantes españoles. Un profesor puede permitir que los estudiantes perciban las formas de los caracteres, comprendan el significado de los caracteres y recuerden la pronunciación de los caracteres para reducir los requisitos de escritura.

3.4.2. Trazado en rojo

Usar libros de calco rojos o calcar rojos para practicar la escritura es un método común para que los estudiantes de primaria de China aprendan caracteres chinos, y también es adecuado para los estudiantes españoles. Además del calco rojo, es mejor utilizar libros de práctica de escritura de caracteres chinos con cuadrículas de posicionamiento. Actualmente, las más utilizadas incluyen cuadrículas en forma de 米[Mǐ], cuadrículas de 井[Jǐng], cuadrículas de nueve cuadrados, cuadrículas de 回[Huí] y la cuadrícula de 井[Jǐng] es la mejor para practicar la escritura.

3.4.3. Descomposición de los trazos

Descomponer correctamente los caracteres chinos en trazos, especialmente trazos compuestos, como 礻, 礻 y otros trazos complejos, es útil para escribir caracteres chinos y buscarlos en el diccionario.

3.4.4. El orden de los trazos

Elija caracteres chinos que sean fáciles de escribir en el orden de trazos incorrecto para practicar. El profesor puede pedirles a los estudiantes que escriban en la pizarra y todos podrán comentar. Por ejemplo, caracteres como 与[Yǔ], 车[Chē], 火[Huǒ], 出[Chū], 脊[Jǐ], 登[Dēng], 考[Kǎo], 皮[Pí], 讯[Xùn], 管[Guǎn], 凹[Áo], 凸[Tū], son fáciles de escribir en el orden de trazos incorrecto.

3.4.5. Escribir los caracteres chinos en el aire con los dedos

Sin papel ni bolígrafo, los estudiantes siguen al profesor para escribir en el aire con el dedo índice, y al mismo tiempo dicen el nombre de los trazos, como el carácter 术[Shù], horizontal, vertical, descendente a la izquierda, descendente a la derecha, punto. Este método puede estandarizar los nombres y el orden de los trazos, pero es difícil de unificar cuando se encuentran trazos sintéticos complejos.

3.4.6. Tarjetas didácticas

Hay varias tarjetas didácticas en el mercado y también pueden hacerlas los estudiantes. Es mejor usar caracteres chinos en el frente, pinyin y definiciones en el reverso, también puede agregar palabras grupales e imágenes. Hay muchas formas de utilizar las tarjetas didácticas, como mirar los caracteres chinos para adivinar la pronunciación y el significado.

3.4.7. Agregar y restar los trazos

El profesor les da a los estudiantes una cantidad de caracteres chinos y les pide que agreguen un trazo (o agreguen dos trazos, o resten un trazo) para formar un nuevo carácter. Por ejemplo, agregue un trazo a los siguientes caracteres chinos para formar otro carácter chino 十[Shí], 王[Wáng], 人[Rén], 九[Jiǔ], 久[Jiǔ], 古[Gǔ], 火[Huǒ], 牛[Niú].

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

A través del análisis de las dificultades y métodos de enseñanza en la enseñanza del chino como lengua extranjera, podemos concluir que los profesores de chino pueden utilizar diferentes métodos de enseñanza para abordar estas dificultades en términos de pronunciación, vocabulario, gramática y caracteres chinos. El idioma es también la base y puente para una comunicación profunda entre China y España y con muchos otros países. Como mencionó la investigadora Ran (2024) en su artículo:

En la educación china internacional, la enseñanza del idioma chino introduce elementos culturales de todo el mundo y los estudiantes pueden aprender sobre la historia, la cultura, el arte y otros aspectos de China a través del aprendizaje del idioma. La enseñanza del idioma chino también incorporará elementos culturales propios de los estudiantes para lograr el intercambio y la integración multicultural.
(p. 104)

En el estudio de la enseñanza del chino, los profesores deben centrarse en cultivar las habilidades lingüísticas y de comunicación intercultural de los estudiantes, alentar a los estudiantes a participar en el uso y la comunicación práctica del lenguaje y mejorar el dominio del idioma y la confianza en sí mismos de los estudiantes. “Los profesores de chino como lengua extranjera no sólo tienen la tarea de enseñar chino, sino también la de difundir la cultura china y permitir que el mundo comprenda la cultura china moderna” (Ye y Zhang, 2022, p. 82). Sin embargo, la educación china internacional todavía enfrenta algunos desafíos, como la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y hacer frente a las diferencias culturales. Por lo tanto, es necesario fortalecer aún más la investigación y la práctica de la educación china internacional.

REFERENCIAS

- Chen, Qin (2023) Investigación sobre estrategias de enseñanza de adverbios en “Estándares internacionales de dominio del chino en la educación china” [Tesis de Maestría, Universidad de Finanzas y Economía de Guizhou]. <https://doi.org/10.27731/d.cnki.ggzcj.2023.000645>
- Lin, Dianfang y Wang, Junju (2018). Investigación sobre los factores docentes que afectan la disposición de los estudiantes a comunicarse en clase. *Enseñanza de lenguas extranjeras*, 39(4), 59-64. <http://www.doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2018.04.011>
- Lin, Haiyan y Zhao, Huanyu (2020). Investigación sobre el cultivo de la alfabetización informacional de profesores de chino internacionales en el marco de la iniciativa “una ruta pasa muchos países”. *Ciencias de la Información*, 38(4), 108-115. <http://www.doi.org/10.13833/j.issn.1007-7634.2020.04.017>
- Lu, Junyao (2022) Investigación sobre el vocabulario secundario en la educación china internacional: basada en los “Estándares de dominio del chino en la educación china internacional” [Tesis de Maestría, Universidad de Heilongjiang]. <https://doi.org/10.27123/d.cnki.ghlju.2022.001029>
- Lu, Yinglin, Li, Peize y Li, Yanan (2020). El camino hacia la globalización de los estándares de dominio del idioma chino en la educación internacional china. *Enseñanza del chino mundial*, 34(2), 147-157. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.20200403.005>
- Ran, Wenzhen (2024). Un estudio comparativo de la enseñanza del chino y del español desde la perspectiva de la educación china internacional. *Cultura del carácter chino*, 30(6), 104-106. <http://www.doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2024.06.028>
- Wang, Jun (2022). Acoplamiento y adaptación: estrategias de enseñanza de vocabulario basadas en los “Estándares internacionales de dominio del chino para la educación china”. *Investigación internacional sobre la enseñanza del chino*, 31(4), 10-19. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.2095-798X.2022.04.002>
- Ye, Minghui y Zhang, Qianwen (2022). Un estudio exploratorio sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores de chino como lengua extranjera. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Enseñanza de chino como lengua extranjera y edición de investigación)*, 20(2), 75-82. <http://www.doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2022.02.010>
- Zeng, Liying y Bai, Xue (2018). Análisis de errores y evaluación de vocabulario de afijos chinos: una investigación de los afijos en “Clasificación de niveles de vocabulario de sílabas y caracteres chinos para la educación internacional china”. *Investigación sobre educación étnica*, 29(2), 139-144. <https://doi.org/10.15946/j.cnki.1001-7178.2018.02.019>
- Zhang, Duo (2018). Investigación sobre métodos de enseñanza de los caracteres chinos en la enseñanza del chino como lengua extranjera. *Revista del Colegio Vocacional Jiamusi*, 34(8), 73-75. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1000-9795.2018.08.041>
- Zhang, Minghui y Zhu, Hongyu (2019). Una revisión de la investigación sobre los adverbios chinos modernos en el siglo XXI. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Enseñanza del chino como lengua extranjera y edición de investigación)*, 17(1), 45-56. <http://www.doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2019.01.005>
- Zheng, Yanqun y Xu, Liqiang (2023). Sobre la reconstrucción del sistema internacional de conocimientos de los docentes chinos en la era de la transformación digital. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan (Enseñanza de chino como lengua extranjera y edición de investigación)*, 21(3), 22-30.

<http://www.doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2023.03.005>

Un análisis del contenido de la educación femenina en las dinastías Ming y Qing

Wanruo Luo

Universidad de Salamanca (España)

Abstract: In China's feudal society, women's education focused on moral cultivation, while literary activities were considered a stage exclusively for men. The unequal distribution of educational resources and the increasingly heavy chains imposed on women by feudal ethics have created a huge educational gap between women and men. Since the Ming and Qing dynasties, with the development of the merchant economy, traditional Cheng-Zhu neo-Confucianism has been continually diminished. Compared with previous generations, women's educational concepts have undergone great changes, they have slowly moved from caring for their husbands and raising their children at home to receiving school education. Furthermore, due to the influence of many external conditions, such as the prosperity of the printing and publishing industry, the influence of Western thought, the popularity and improvement of women's education has far surpassed that of any previous era. This work will focus on literary, family education and other aspects that are analyzed to further summarize the evolution of female education.

Keywords: Education, women, Ming and Qing dynasties, feudal ethics

1. INTRODUCCIÓN

En la antigua China, la sociedad matrilineal comenzó cuando los humanos primitivos evolucionaron hacia nuevos humanos y se extendió desde el Paleolítico hasta el Neolítico. Los niveles de productividad de los seres humanos aún no eran altos y vivían en grupos para sobrevivir. Y los hombres se encargaban de la pesca y la caza, mientras que las mujeres eran responsables de dar a luz a la descendencia, recolectar alimentos y preservar el fuego, etc. En esa etapa, la contribución de las mujeres a la sociedad tribal, como el mantenimiento del clan, era mucho mayor que la de los hombres, por lo que el estatus social de las mujeres era extremadamente alto, sobre esta base se formó una sociedad matrilineal. Hace unos 5.500 a 4.000 años, con el mayor desarrollo de la agricultura y la artesanía, los hombres se volvieron cada vez más dominantes en la producción social y, el centro de la sociedad se desplazó naturalmente, comenzaron a aparecer los propietarios de esclavos, que es el surgimiento de clases explotadoras y explotadas. Fuxi, el primer líder tribal de la sociedad patriarcal, supuso el fin de la sociedad matrilineal. Hasta que Xia Yu, el primer propietario de esclavos fundó la dinastía Xia, y la sociedad patriarcal lo ha sido desde entonces. Con el establecimiento del patriarcado, toda la civilización, la moral, la política, la economía e incluso la religión, el derecho, la literatura y la educación están al servicio de los hombres. Como mencionó la investigadora Li Xian: "Las mujeres están apegadas a la estructura familiar patriarcal tradicional y su participación en las actividades sociales y económicas es mínima" (2022, p. 74). Gradualmente, el círculo de la vida y las actividades de las mujeres quedó completamente fijado en la familia, y la fuente de su educación también se limitó a la familia. A medida que China fue influenciada por ideas occidentales avanzadas durante las dinastías Ming y Qing, el

estatus de las mujeres chinas mejoró progresivamente. Y la educación de las mujeres cambió de la educación familiar anterior a la posibilidad de participar en la educación escolar.

El propósito de este trabajo es analizar los contenidos y cambios en la educación femenina china desde el período feudal hasta las dinastías Ming y Qing a través de todo el trasfondo social durante estas dos dinastías que surgieron bajo el brote del capitalismo, y formar un marco teórico completo, con el fin de concluir el significado importante del estudio de la educación femenina en las dinastías Ming y Qing bajo el gobierno patriarcal y feudal en el proceso de explorar la historia del desarrollo de la educación femenina.

2. EL CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS DINASTÍAS MING Y QING

China ha concedido gran importancia a la educación confuciana desde el pasado. Es bien sabido que los principales sujetos de la educación eran los hombres, mientras que la educación de las mujeres era relativamente escasa en la antigüedad. El origen de la educación de las mujeres chinas se remonta a la dinastía Tang. Durante este periodo, las mujeres tenían un estatus comparativamente alto y pocas veces eran restringidas, mientras que algunas incluso recibían la educación. La reina Wei y otras mujeres tenían logros culturales muy altos, y también había leyendas de heroínas que montaban a caballo y golpeaban pelotas. Sin embargo, el alcance y la profundidad de la educación de estas mujeres eran muy limitados, y la mayoría de ellas sólo se mantenían en el nivel de conocimientos básicos como alfabetización y aritmética. “Hasta finales de la dinastía Tang, con el desarrollo de la política social, el confucianismo mostró signos de un resurgimiento integral y su contenido enfatiza principalmente la ética familiar” (Zhu, 2018, p. 13). Como las dinastías Ming y Qing fueron un período importante en la historia de China, la educación de las mujeres también recibió paulatinamente la atención de los gobernantes.

2.1. Pensamientos sobre las lecciones para mujeres en la dinastía Ming

Al analizar la historia del desarrollo de la dinastía Ming, encontraremos que en los primeros días del gobierno de la dinastía Ming, el nivel de desarrollo en todos los campos del país era bajo. Durante esta etapa, el emperador Zhu Yuanzhang esperaba restablecer la producción económica lo antes posible para garantizar la estabilidad y armonía de la vida de las personas. Y la formulación de su política fue inseparable del desarrollo económico. Por los continuos esfuerzos de este emperador, la economía social se ha desarrollado rápidamente y, en el contexto de una economía próspera, el nivel cultural e ideológico de la gente también ha mejorado en consecuencia.

A diferencia de la sociedad moderna, la sociedad antigua dependía de la economía campesina a pequeña escala como principal modelo económico para el desarrollo nacional. La economía agrícola de pequeña escala se basa en la familia como unidad y en la propiedad individual de los medios de producción, dependiendo total o principalmente del propio trabajo para satisfacer su consumo. Para mejorar el nivel de desarrollo social y económico, Zhu Yuanzhang esperaba resolver fundamentalmente los factores de inestabilidad familiar, a fin de garantizar el desarrollo sostenible de la economía de los pequeños agricultores. En opinión de Zhu Yuanzhang, si se puede crear una imagen positiva de las mujeres y educarlas en consecuencia, las mujeres pueden hacer una enorme contribución al desarrollo de la economía campesina de pequeña escala y, al mismo tiempo, el país puede mejorar el nivel de desarrollo económico. Sobre la base de esta ideología rectora, las lecciones para mujeres se han convertido en un importante

contenido de comunicación del gobierno central a todas partes del país. La autora Feng, Xiaotong (2019) explicó lo siguiente:

Las lecciones para mujeres, o enseñanza de las mujeres, es una enseñanza que se dirige específicamente a las mujeres y explica cómo las mujeres cuidan la familia y se llevan bien con la gente a través de caracteres chinos y palabras. La educación moral es el contenido principal de la formación de las mujeres antiguas. (p. 113)

Después de que la crisis social de los primeros días del gobierno de la dinastía Ming fue superada sin problemas, el contenido de las lecciones para mujeres también se desarrolló rápidamente. Durante esta etapa, los libros sobre las lecciones para mujeres se convirtieron en importantes materiales de lectura en todas las partes de la sociedad. Con base en este trasfondo social, las mujeres de la dinastía Ming adoptaron las lecciones para mujeres como código de conducta en la vida diaria. A diferencia de la dinastía Ming temprana, cuando el gobierno de la dinastía Ming entró en los períodos medio y tardío, se produjo el caos dentro de la sociedad y la anexión de tierras causó el impacto correspondiente en la pequeña economía campesina. Cuando la vida cotidiana de los agricultores se vio afectada, el contenido de las lecciones para mujeres cambió correspondientemente. Las lecciones para mujeres comenzaron a exigir que las mujeres buscarán pensamientos más libres para mantener la estabilidad familiar. “Durante la dinastía Ming, ya había educadores que defendían una actitud educativa más ilustrada. Ya no estaban atados a los grilletes de la educación femenina tradicional y respetaban conscientemente las demandas de libertad de las mujeres” (Xu, 2019, p. 7). Las mujeres también tenían una mentalidad más abierta, “aprenden a leer y escribir mediante libros didácticos tradicionales y mediante la colección de libros, novelas y obras de teatro en casa para mejorar sus propios logros literarios” (Zhao, 2022, p. 9). Se puede ver que en diferentes etapas de la sociedad, el contenido de las lecciones para mujeres cambiará debido a los cambios en la situación de desarrollo del país.

2.2. La educación de las mujeres influenciada por la cultura occidental durante la dinastía Qing

La Guerra del Opio estalló en 1840 y las potencias occidentales abrieron la puerta a China con potentes barcos y cañones. La fuerza de los extranjeros hizo que la atrasada China sufriera destrucción y humillación en muchos campos, desde entonces China se dio cuenta repentinamente del daño y las consecuencias de su política con puertas cerradas del país, que pasó de ser una sociedad feudal a una semicolonial y semifeudal. Ante la invasión y opresión de potencias extranjeras, el gobierno Qing se volvió cada vez más consciente de la importancia de la educación. Como mencionó la autora Chen, Taolan en su artículo *Ojos desde una tierra extranjera: la educación de las mujeres en la China tardía de la época Qing* “a medida que el conocimiento occidental se extendió hacia Asia Oriental, las ideas occidentales de liberación de las mujeres comenzaron a penetrar, y los conceptos tradicionales del pueblo chino y la educación de las mujeres comenzaron a transformarse gradualmente” (2022, p. 81). El antiguo sistema de exámenes imperial ya no podía cultivar los talentos que necesitaba el país en la nueva situación, por lo que se implementaron una serie de reformas educativas. De ahí surgió la educación de las mujeres de la dinastía Qing y varias regiones establecieron activamente escuelas para chicas. Aunque la soberanía de China fue destruida y su camino de desarrollo

independiente y autosuficiencia fue interrumpido, sin embargo, esto trajo oportunidades para el desarrollo de la educación de las mujeres.

La sociedad feudal de China estaba profundamente influenciada por el concepto tradicional de que la falta de talento de una mujer es una virtud. Las mujeres generalmente no disfrutaban de una educación escolar sistemática y formal. Y ellas dependían principalmente de la educación familiar para obtener los conocimientos y talentos necesarios. Sin embargo, la difusión del concepto de igualdad de género en Occidente y el establecimiento de escuelas para mujeres en la iglesia hicieron que la cuestión de la educación de las mujeres chinas atrajera gradualmente la atención social. Otros autores han afirmado lo siguiente:

La razón principal por la que las estudiantes de la iglesia primitiva encontraron rechazo fue que los chinos despreciaban la educación femenina. La mayoría de las mujeres dominadas y esclavizadas perdieron su sentido de autoexistencia y carecían de conciencia de autoeducación, y su estatus social era mucho más bajo que el de los hombres. (Chai y Zhao, 2022, p. 101)

Mientras que la cuestión de la matrícula de las mujeres comenzó a convertirse en una cuestión social y la educación primaria de las mujeres también comenzó a incluirse en la visión reformista de los gobernantes. Al mismo tiempo, el desarrollo de la educación de las mujeres recibió la atención de reformadores como Liang Qichao, “abogó por el desarrollo de la educación de la mujer en términos de conceptos prácticos” (Xi, 2023, p. 8).

3. EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS DINASTÍAS MING Y QING

3.1. La educación de la religión ritual confuciana se convierte en el contenido importante de la educación de las mujeres en la dinastía Ming

La dinastía Ming (1368-1644) fue una etapa de relevancia en el desarrollo de la sociedad feudal de China. Durante este periodo la educación femenina y los valores familiares sufrieron una serie de cambios y evoluciones. Zhu Yuanzhang, el emperador fundador de la dinastía Ming, concedió gran importancia a la educación cuando se fundó el país. Sin embargo, la educación a principios de la dinastía Ming era jerárquica y a las mujeres solo se les permitía recibir educación sobre la religión ritual confuciana. Más tarde, el desarrollo de la economía mercantil y la mejora del ambiente social ofrecieron oportunidades para que más mujeres recibieran educación. La popularización de la educación ha tenido un profundo impacto en la mejora de la calidad de las mujeres y del nivel cultural de toda la sociedad. Durante la dinastía Ming, el confucianismo se convirtió en el sistema ideológico dominante, y la educación de las mujeres también se centró en impartir conocimientos de etiqueta y clásicos confucianos, y enfatizó el respeto por la piedad filial y la ética de las mujeres. En términos de educación sobre etiqueta, con el desarrollo de la economía de la dinastía Ming, y para mantener la necesidad del gobernante de fortalecer la centralización, el contenido de la educación de las mujeres se volvió cada vez más civil y popularizado, lo que puede hacer que más mujeres reciban educación. “Desde mediados y finales de la dinastía Ming, debido al especial espacio social y cultural, ha aparecido en la sociedad china un gran número de mujeres talentosas y eruditas” (Liu, 2018, p. 16).

La educación ética generalmente se divide en dos partes: por una parte es educar a las mujeres solteras sobre cómo convertirse en buenas esposas y madres. En otras palabras, es educar a las mujeres sobre la frugalidad, las tareas del hogar, la forma de hablar, la vestimenta, los accesorios, regular el comportamiento y la vida de las mujeres solteras; por otra parte, es educar a las mujeres casadas para que mejoren sus propias cualidades en la crianza de sus hijos. La educación ética es el requisito previo para la educación de las mujeres, y su surgimiento refleja los requisitos de la sociedad feudal para las virtudes de las mujeres.

En términos de educación de habilidades, la educación de habilidades tiene como objetivo principal adaptarse a las necesidades de la vida. A mediados y finales de la dinastía Ming, debido al rápido desarrollo de la economía comercial, algunas familias señoriales o ricas comenzaron a centrarse en el desarrollo de las capacidades de gestión económica de las mujeres, como gestión de tareas domésticas y gestión financiera. En las zonas rurales, las mujeres necesitan aprender habilidades artesanales básicas, como tejido y bordado, para mantener la vida familiar. En esta etapa, el aprendizaje de la música, el ajedrez, la caligrafía y la pintura eran criterios importantes para evaluar las calificaciones de las mujeres. Muchas mujeres de empresarios adinerados generalmente contaban con técnicos especializados para educarlas. Las mujeres civiles comunes también aprenderán música, ajedrez, caligrafía y pintura para mejorar su autocultivo y gusto. El surgimiento de la educación profesional condujo a un gran número de mujeres talentosas en la dinastía Ming.

Respecto a la educación de culturas, los cambios en la atmósfera social a mediados y finales de la dinastía Ming promovieron el desarrollo de la cultura y la educación de las mujeres, pero a las mujeres no se les permitió ingresar a las escuelas formales administradas por el gobierno. Esto promovió el surgimiento de las escuelas privadas, e incluso existe el fenómeno de que hombres y mujeres estudian juntos en la escuela. La educación femenina adopta la forma de educación familiar y educación en escuelas privadas, la mayor parte de la educación femenina todavía ocurre en la familia y es impartida personalmente por los padres o los mayores. “La educación familiar es la principal vía para que las mujeres populares reciban educación” (Liu, 2023, p. 18). Las chicas aprenden de sus madres sobre las tareas domésticas y cómo ayudar a los mayores desde la infancia. En las zonas urbanas, algunas clases aristocráticas contratan tutores privados para educar a las chicas con el fin de mejorar sus logros culturales. “Bajo la estricta jerarquía social de aquella época, era difícil para las mujeres dejar la familia a empezar sus propias carreras y darse cuenta de su propio valor” (Ke, 2023, p. 150).

3.2. La educación femenina bajo la influencia de los misioneros occidentales en la dinastía Qing

A finales de las dinastías Ming y principios de la Qing, los misioneros occidentales llegaron a China para llevar a cabo actividades misioneras y lograron ciertos resultados. El catolicismo se desarrolló rápidamente y el número de creyentes en China aumentó considerablemente. Si bien estos misioneros trajeron la ciencia, la tecnología y la cultura occidentales modernas, también difundieron la idea de igualdad entre hombres y mujeres y establecieron escuelas eclesiásticas en respuesta a la falta de educación formal para las mujeres chinas.

Aunque el propósito subjetivo de fundar escuelas es difundir la doctrina y cultivar esposas calificadas de creyentes y mujeres creyentes, pero el establecimiento de escuelas para mujeres ha promovido objetivamente el cambio de conceptos del pueblo chino. Algunas

personas conocedoras han comenzado a pensar en la cuestión de la educación formal sistemática para las mujeres chinas.

Sobre esta base, a finales de la dinastía Qing, el contenido de la educación de las mujeres se fue enriqueciendo gradualmente, cubriendo principalmente los siguientes aspectos: primero, cursos culturales tradicionales como tejido y poesía. Estos cursos son la base de la educación de las mujeres y tienen como objetivo cultivar la alfabetización cultural y los talentos tradicionales de las mujeres. El segundo es el conocimiento científico moderno. Las escuelas de mujeres han comenzado a crear cursos de ciencias modernas, como matemáticas, física y química, para formar la alfabetización científica de las mujeres. También hay escuelas de idiomas occidentales para mujeres que han comenzado a enseñar inglés, francés y otros idiomas occidentales para ampliar los horizontes internacionales de ellas. Además, existe la formación de la etiqueta social. Este tipo de curso enseña principalmente a las mujeres la etiqueta y las habilidades interpersonales en situaciones sociales. Finalmente, el desarrollo de cursos de educación física y la introducción de ideas deportivas modernas hicieron que las escuelas de mujeres comenzaran a organizar cursos de educación física para cultivar la aptitud física de las mujeres.

Los métodos educativos de la educación de las mujeres a finales de la dinastía Qing incluían principalmente educación familiar, escolar y social. En la familia, los padres comenzaron a prestar atención a la educación familiar de sus hijas e hicieron todo lo posible para brindarles un buen ambiente educativo familiar. Comenzaron a surgir escuelas para mujeres, que ofrecían una plataforma para que las chicas recibieran una educación sistemática. La educación escolar no sólo incluye enseñanzas en el aula, sino que también se centra en operaciones prácticas y excursiones. A finales de la dinastía Qing, algunas organizaciones sociales y benéficas comenzaron a organizar actividades educativas para mujeres para que tengan más oportunidades de aprendizaje. Por tanto, “durante la dinastía Qing en el mercado matrimonial, las mujeres educadas son más competitivas que las mujeres no han recibido la educación” (Wang y Xu, 2021, p. 187).

4. PRÁCTICAS Y LOGROS EDUCATIVOS DE LAS MUJERES EN LAS DINASTÍAS MING Y QING

En el campo de la práctica educativa, en términos del desarrollo de la educación primaria de las mujeres durante la República de China, la escuela primaria de mujeres a finales de la dinastía Qing jugó un papel en la conexión del pasado y el futuro. No solo heredó la educación tradicional de las mujeres en la larga historia de China de más de dos mil años, sino que también ha proporcionado un buen comienzo para la educación de las mujeres durante la República de China. Como mencionaba la investigadora Li Han: “En la dinastía Qing, las escritoras sumaron más de tres mil, alcanzando la cima de la creación literaria femenina antigua” (2022, p. 52). Y con el establecimiento y desarrollo de escuelas eclesásticas para mujeres proporcionó directamente modelos de funcionamiento escolar y referencias para que los chinos establecieran sus propias escuelas para mujeres y, por lo tanto, condujo al rápido desarrollo de la educación primaria para mujeres en China.

Mientras tanto, la promulgación del sistema y los estatutos escolares no sólo marcó la institucionalización de las escuelas para mujeres en China, sino que también legalizó su establecimiento. Esto despertó un gran entusiasmo por la creación de escuelas para mujeres en todas las partes de China, promoviendo así el gran desarrollo de las escuelas para mujeres. Cuando el gobierno Qing realizó sus primeras estadísticas educativas en 1907, había 428 escuelas para mujeres en todo el país con 15.498 estudiantes. El rápido

crecimiento del número de escuelas y estudiantes femeninas no sólo promovió una mayor emancipación de las mentes de las personas en la sociedad, sino que también sentó una buena base social y educativa para el desarrollo de la educación primaria femenina durante la República de China.

Los logros de la educación de las mujeres a finales de las dinastías Ming y Qing fueron notables. Al recibir educación, las mujeres han logrado grandes avances en su crecimiento personal y contribución social. “Si la educación de las mujeres quiere desarrollarse de manera libre, equitativa y justa, debe superar diversas restricciones y limitaciones y resaltar el valor y la importancia del sujeto” (Chen, 2023, p. 21). En términos de crecimiento personal, después de que las mujeres reciben educación, su confianza en sí mismas y su sentido de independencia aumentan y sus ideas se liberan. Comenzaron a pensar de forma independiente, a tener el coraje de expresar sus opiniones y se convirtieron en mujeres con nuevas ideas. Respecto a la contribución social, el desarrollo de la educación de las mujeres ha cultivado una serie de talentos femeninos destacados para la sociedad. Por ejemplo, algunas mujeres se han convertido en pioneras en carreras como médicas, docentes y científicas, y han promovido el progreso y el desarrollo social.

5. CONCLUSIONES

Con el desarrollo económico de las dinastías Ming y Qing, también se sentó una buena base material para la educación de las mujeres. A pesar de esto, la educación femenina durante las dinastías Ming y Qing era principalmente educación de castidad, pero sobre la base de la educación femenina tradicional, se había agregado educación en alfabetización, poesía, caligrafía y pintura, lo que se consideraba un avance importante en la educación femenina. A partir de la educación antigua de las mujeres, podemos darnos cuenta de la desigualdad profundamente arraigada entre hombres y mujeres. En la China moderna, aunque el concepto de igualdad de género ha sido ampliamente aceptado por la sociedad y la gran mayoría de las mujeres pueden disfrutar de los correspondientes derechos educativos, pero todavía reciben un trato desigual en otros campos. Al mismo tiempo, también genera cierta opresión invisible. Por ejemplo, cuando se trata de empleo para estudiantes universitarios, muchas empresas dicen explícita o implícitamente que no quieren trabajadoras, lo que ejerce más presión sobre las mujeres. Estos problemas sólo pueden eliminarse confiando en el progreso continuo de la sociedad. También requiere esfuerzos activos de las mujeres para establecer un espíritu de autoestima, autosuficiencia, y avanzar en la historia social. Con los cambios de los tiempos, la educación de las mujeres en China se ha vuelto gradualmente más popular y diversificada. Mientras que las maneras para que las mujeres reciban educación se han vuelto cada vez más amplias. Para lograr el desarrollo de la educación de las mujeres, es necesario seguir promoviendo la igualdad entre hombres y mujeres, aprovechar plenamente el potencial y la vitalidad de las mujeres y permitirles tener su propio estatus y papel en la familia y la sociedad.

REFERENCIAS

- Chai, Su y Zhao, Yanfeng (2022). Una perspectiva sobre el estado de la educación de las mujeres en China a finales de la dinastía Qing desde *La educación de las mujeres chinas*. *Revista de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Henan (edición de ciencias sociales)*, 23(5), 100-105. [http://www.doi.org/10.16698/j.hpu\(social.sciences\).1673-9779.2022.05.015](http://www.doi.org/10.16698/j.hpu(social.sciences).1673-9779.2022.05.015)
- Chen, Taolan (2022). Ojos desde una tierra extranjera: la educación de las mujeres en la China tardía de la época Qing, *Revista de la Universidad de Ningbo (Edición de Ciencias de la Educación)*, 44(5), 81-88. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1008-0627.2022.05.013>
- Chen, Xiaoyang (2023) *Exploración y alivio de los problemas educativos de las mujeres chinas desde la perspectiva del marxismo* [Tesis de Maestría, Universidad Normal de Shanghái]. <https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/ChJUaGVzaXNOZXdTmJAYNDaxMDkSCUQwMzAyODA5NB0INnVhbzN3ZzZM%3D>
- Feng, Xiaotong (2019). Una revisión de la literatura sobre la educación moral de las mujeres en la antigua China. *Tendencias de las ciencias sociales*, 28(4), 110-119. <https://36.112.18.19/auto/db/detail.aspx?db=950001&rid=16806891&agfi=0&cls=0&uni=True&cid=0&showgp=True&prec=False&md=93&pd=6&msd=93&psd=6&mdd=93&pdd=6&count=10&reds=%E5%A5%B3%E8%AE%BA%E8%AF%AD>
- Ke, Yonghong (2023). El matrimonio, el parto y la educación de los hijos de las mujeres a finales de la dinastía Qing y principios de la República de China: un estudio basado en la base de datos de calcos de epitafios. *Revista de la Universidad Normal de Beijing (edición de ciencias sociales)*, 20(5), 142-151. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1002-0209.2023.05.015>
- Li, Han (2022). Una mirada a la educación literaria femenina y las actividades literarias en las dinastías Ming y Qing a partir de novelas de eruditas y bellezas talentosas. *Revista del Colegio Normal de Lianyungang*, 39(4), 52-57. <http://www.doi.org/10.15927/j.cnki.lygszxb.2022.04.009>
- Li, Xian (2022) *Investigación sobre la educación de la castidad femenina en la dinastía Qing: tomando como ejemplo a la familia Kong* [Tesis de Maestría, Universidad Normal de Qufu]. <https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/ChJUaGVzaXNOZXdTmJAYNDaxMDkSCUQwMjgyMzI1NxoIeWNyZ2hjZTM%3D>
- Liu, Jiayi (2023). Una mirada a la educación femenina desde la perspectiva del sistema oficial femenino en la dinastía Ming. *Revista del Colegio Técnico y Vocacional de Shangqiu*, 22(4), 15-19. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1671-8127.2023.04.005>
- Liu, Suping (2018). La observación de las trayectorias de crecimiento del talento de las damas de tocador en las dinastías Ming y Qing y la inspiración para la educación familiar de las mujeres modernas desde el ascenso a la fama de Wu Xiao. *Revista del Instituto de Tecnología Zhongyuan*, 29(5), 16-21. <http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1671-6906.2018.05.004>
- Wang, Yan y Xu, Zhaoyang (2021). El papel de la mujer en la educación familiar durante las dinastías Ming y Qing, tomando como ejemplo a la familia Qin en el área de Jiangnan. *Cultura del carácter chino*, 41(1), 187-188. <http://www.doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2021.s1.074>
- Xi, Wenyan (2023) *Investigación sobre la evolución de los conceptos de educación de las mujeres en la China moderna* [Tesis de Maestría, Universidad Normal de

- Zhejiang].<https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/ChJUaGVzaXNOZXdTmJAYNDAxMDkSCUQwMzM0MzAyMBoIZXR0dDQ5aDU%3D>
- Xu, Yongzhen (2019) *Investigación sobre la educación de las mujeres en las novelas Ming y Qing* [Tesis de Maestría, Universidad Shandong].
<https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/Y3573717>
- Zhao, Liwei (2022) *Un estudio sobre la escritura educativa femenina en novelas sobre hombres talentosos y bellezas en las dinastías Ming y Qing* [Tesis de Maestría, Universidad Normal de Xinjiang].
<https://link.cnki.net/doi/10.27432/d.cnki.gxsfu.2022.000219doi:10.27432/d.cnki.gxsfu.2022.000219>
- Zhu, Wenwen (2018) Usar talentos para desarrollar virtudes, usar virtudes para lograr talentos: una mirada a la educación de las mujeres a mediados de la dinastía Qing desde Kong Luhua [Tesis de Maestría, Universidad Normal de Qufu].
<https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/D01516009>

Soldados de Salamina/Soldiers of Salamis: Notas para un estudio traductológico-cognitivo

Enric Mallorquí-Ruscalleda

Universidad de Málaga/Academia de las Ciencias y Artes Militares (España)

Abstract: This paper explores the significant challenges of translating conceptual and cognitive metaphors in literary texts, drawing on George Lakoff and Mark Johnson's *Metaphors We Live By* (1980) and Antonia Alvarez's work on translating metaphors. It particularly analyzes Javier Cercas' *Soldados de Salamina* (2001) and its English translation *Soldiers of Salamis* (2003) by Anne McLean (2003). The study highlights the richness of metaphors within the text, exemplified by the metaphors of the title, the narrator, and the process of writing. These elements not only underscore the novel's metaphorical complexity but also its seemingly realistic narrative, which conceals deep metaphorical layers influencing the reader's understanding. A special focus is placed on the metaphors related to war and heroism, essential for grasping the cultural significance embedded in the original Spanish text and its translation. This inquiry delves into how such metaphors serve as a cornerstone for a rich hermeneutic interpretation of Cercas' work and the translation's role in shaping the text's reception. The analysis extends to a preliminary examination of the translation's descriptive elements, emphasizing the importance of understanding literary translations from a descriptive translation studies perspective.

Keywords: Literary translation, metaphor, *Soldados de Salamina/Soldiers of Salamis*, cognitive studies, Javier Cercas.

Una de las mayores dificultades a la que todo traductor literario se enfrenta en no pocas ocasiones a lo largo de su vida profesional pasa, sin lugar a dudas, por las decisiones que hay que tomar ante las metáforas conceptuales –o cognitivas– y las expresiones o construcciones metafóricas, porque, como como señala Rodríguez Márquez (2010), Dagut y Broeck consideran que la metáfora es 'a pivotal issue in translation' (p. 74), y su objetivo es establecer leyes específicas para la traducibilidad de metáforas." Y ello no solo por los no siempre nítidos límites entre metáfora y expresión metafórica, sino también por sus aspectos lingüísticos, culturales y estéticos, a la vez que –y seguramente más importante aun– por las dificultades que estriban de la propia naturaleza cognitiva de toda metáfora, porque, como explican Lakoff y Johnson (1980), '[o]ur ordinary conceptual system, in terms of which we think and act, is fundamentally metaphorical in nature' (p. 39).

Como corolario, a partir del fundacional trabajo de George Lakoff y Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (1980) y el estudio de Antonia Álvarez (1993) titulado 'On Translating Metaphor', en las páginas que siguen me centraré en la identificación y análisis de algunas de algunas de las metáforas que se encuentran en el texto español – que constituye el texto de origen o de partida– de *Soldados de Salamina* (2001) de Javier Cercas y de las soluciones planteadas en su traducción al inglés, *Soldiers of Salamis* (2003), que corrió a cargo de Anne McLean (2003). He optado por analizar este

importante texto no solo por su amplia recepción y traducción a numerosas lenguas, sino también por su riqueza en metáforas y por su aparente carácter “realista” –particularmente notable a partir del uso de la identificación entre narrador-sujeto narrativo-autor bajo el nombre y “apariencia” de Javier Cercas– y uso aparentemente cotidiano de la lengua; aunque, en realidad, oculta una gran densidad metafórica y las soluciones que la traductora ofrece en la versión al inglés son interesantes por varios motivos, como intentaré exponer.

Soldados de Salamina narra la historia de un escritor-narrador-periodista, que, al toparse con una historia de la guerra civil española, se propone reconstruirla. Más concretamente, lo que busca es poder explicar el fallido fusilamiento de Rafael Sánchez Mazas, fundador e ideólogo de Falange, en manos de los republicanos. El desenlace es conocido: Sánchez Mazas no sólo logra escapar del fusilamiento, sino que, cuando los republicanos salen en su busca, un miliciano anónimo lo encañona y en el último momento le perdona la vida.

Soldados de Salamina es, se ha dicho ya, una novela metafórica sobre la guerra y los héroes, y tanto sobre estos aspectos como a las diferentes metáforas que a ello se pueden relacionar centraré de forma especial –aunque no únicamente– mi atención. Más concretamente, las metáforas que estudiaré, sin ánimo de ser exhaustivo, son las siguientes: 1) la metáfora del título: “*Soldados de Salamina*” y “Los amigos del bosque”; 2) lo que yo llamo la metáfora del “narrador” y del “proceso de escritura”; y 3) la metáfora de la “Mirada” –y formando parte de ella, dos otras metáforas: la del “rostro” y la del “perdón”–. En cualquier caso, he intentado buscar y explicar una serie de metáforas no solo de máxima importancia a la hora de interpretar el texto de Cercas, sino también por su variedad, podría decir, “tipológica”. Todas ellas se erigen, a su vez, como la piedra angular para una rica hermenéutica de la novela de Cercas y, por consiguiente, también de su traducción, ya que, como se advertirá, es con algunas de estas metáforas que tiene que negociarse el sentido –entendido como significado cultural– fundamental del texto.

La primera metáfora viene desde el mismo título de este “relato real” como deuda moral a todos los “héroes sin tumba” (García Jambrina, 2004, p. 15) de tantas y tantas guerras –ese pelotón de soldados que en el último momento ha salvado una civilización, frase del filósofo historicista Oswald Spengler que Cercas repite hasta la saciedad–: “*Soldados de Salamina*” y “Los amigos del bosque”.

“Soldados de Salamina” (*Soldiers of Salamis*) es una metáfora que remite a la derrota persa frente a los griegos a finales del s. V a.C. Es, para entendernos, una variación –aunque para nada un intertexto– del David contra Goliat, y no solo por la cuestión de la victoria de los pequeños –los griegos– frente al gran imperio persa, sino también por las proporciones casi bíblicas de esta batalla. A su vez, este mismo título presenta un claro paralelismo con el título con el que se abre la primera parte del libro y es, “Soldados de Salamina”, una metáfora de “Los amigos del bosque” –en el sentido que estos representan a los griegos–; el imperio persa, representado por Sánchez Mazas, protagonista, junto con los amigos del bosque, de esa parte del libro añade el elemento significativo de la división causada por la guerra, aunque ambos se ayudan para llegar a sobrevivir. No entraré aquí en la ambigüedad sintáctico-semántica de la metáfora “Los amigos del bosque”, dado que uno podría interpretarlo como: 1) los amigos –entendamos “ecologistas”– del bosque, de la naturaleza; 2) los amigos que se conocieron y convivieron en el bosque, siendo esta última la interpretación adecuada en el contexto de la novela. Ciertamente, la solución que ofrece el texto de llegada, “Forrest Friends” tampoco resuelve la ambigüedad, aunque ciertamente recoge más la voluntad de la segunda expresión. Sea como fuere, en ambos

casos –“Soldados de Salamina”– y “Los amigos del bosque” estamos ante lo que Lakoff y Johnson definieron como una metáfora estructural, en la que una actividad o una experiencia se estructuran en términos de otra.

A continuación, merece especial atención la metáfora del “narrador” y del “proceso de escritura”. Se trata de una elaboradísima metaforización del proceso de escritura –el mismo Cercas afirma que “uno [no] escribe acerca de lo que quiere, sino de lo que puede”– que viene marcada por la triple figura del Javier Cercas autor-narrador-protagonista integrada en el texto. Spires (2005) lo ha explicado de la siguiente forma:

La imagen reflejada puede ser considerada una metáfora de como cualquier narrador es visión, distorsionada poco o mucho, de su autor. No es el autor mismo o la autora misma, sino una representación lingüística y así espectral de la persona de carne y hueso (83).

Se trata de una metáfora que no tiene otra función que procurar dotar de veracidad al texto y que no es más que una metáfora de la escritura per se. Álvarez (1993) resume, basándose en Newark, las diferentes estrategias para traducir metáforas. La primera opción sugiere 'reproducing the same image in the TL' (p. 482). De hecho, en la traducción al inglés, el nombre de 'Javier Cercas' se conserva en todos los casos, al igual que los nombres de otros personajes, lo cual es especialmente relevante para 'Miralles', tema al que volveré más adelante. En tercera y penúltima instancia está la metáfora de la “mirada”: con esta nos acercamos a la metáfora más compleja y a la que, ligada con otras dos metáforas que presentaré –la de la “rostro” y la del “perdón”– permiten explicar el sentido de la novela de Cercas. Vayamos por partes. Un breve acercamiento a esta metáfora me permitirá profundizar un poco más en varias cuestiones relacionadas a ella en las dos siguientes metáforas, que cabré relacionar con la cuestión del héroe, elemento fundamental del texto de Cercas. Inicialmente, es fundamental comprender la metáfora del 'rostro', categorizada por Lakoff y Johnson (1980) como una 'metáfora ontológica', la cual describe fenómenos en términos de unidad, sustancia, recipiente, persona, entre otros. Según Lévinas (1991), la metáfora del 'rostro' se explica a través de su ética de la atención y responsabilidad hacia el Otro. Lévinas expone que 'el Otro no es del mismo orden que yo...' (1991) –no lo puedo encontrar en mi espacio o en mi tiempo–, sino que sólo se me aproxima, sólo puedo saber de él en tanto que me siento responsable de él. Por decirlo de otro modo, yo no puedo percibir ni conocer al otro, sino que sólo puedo “deducir” que hay un otro cuando me siento responsable –por él. En otras palabras, la única explicación de que haya responsabilidad es que yo estoy siguiendo una especie de mandato del Otro –la responsabilidad no se puede explicar por el cálculo. De otra manera: sentirse responsable es un misterio que sólo se puede explicar por ese Otro que nos conmina a ser responsables– y al ser responsable, somos. Y esta primera palabra del “Rostro” –*visage*–, el “¡No matarás!”, es lo que debió de oír, de buen seguro, Miralles o quienquiera que fuera ese héroe anónimo que le perdonó la vida, en el último momento, a Rafael Sánchez Mazas. Y he aquí, por consiguiente, el significado que se esconde tras esa “mirada alegre”, en la cual se condensa la actitud ética, el gesto de perdón, que el Cercas periodista-escritor-narrador persigue averiguar a través del círculo indagatorio que se inicia a raíz de la entrevista con Sánchez Ferlosio y con la coincidencia que advierte entre la fecha del fallido fusilamiento de Sánchez Mazas en el Collell y la muerte en Collioure de Antonio Machado.

Álvarez (1993), citando a Cooper, argumenta que el discurso metafórico 'effects a familiarity or 'intimacy' between speakers...' (p. 480). Además, Álvarez (1993) señala, basándose en Newark, que 'the purpose of a metaphor is to describe an entity, event or

quality more comprehensively and concisely and in a more complex way than is possible by using literal language' (p. 481). Más concretamente, se trata de un tipo de metáfora que clasificaría como “original” ya que se ha creado con esta particular razón y se ha dotado de este particular y complejísimo sentido –ligado a una fuerte tradición de interioridad espiritual– que no es frecuente en el mundo anglosajón de tradición protestante –baste pensar en el hecho de que es difícil encontrar a alguien que para hablar con otra persona se quite las gafas de sol, aunque estas sean graduadas, cosa que sería bastante impensable en una cultura de tradición católica; quizás es por esta razón que la traductora ha optado por traducir “mirada” por “look” (p. 95), que no recoge este sentido que sí contiene la palabra española y que luego se refuerza con el nombre parlante de “Miralles” que la traductora/autora opta por dejar, llevando así, creo, a una potencial confusión del lector porque no solo no se ofrece en nota la importancia de “Miralles” para la metáfora, sino que el optar por “look” en lugar de, verbigracia, “gaze” –aunque el uso de esta conllevaría otra problemática asociada–, se pierde el sentido más importante de la novela. Sin lugar a duda, mucho más fácil sería traducir visualmente este gesto, pero, a nivel literario, aquí se pierde y, con ello, también el sentido ontológico contenido en la lengua del texto de partida. Una opción plausible podría haber sido 'translating the metaphor by a simile', 'transferring the metaphor by simile plus sense', o 'converting the metaphor into sense' para evitar la intraducibilidad, como sugiere Álvarez (1993, p. 482), especialmente en cómo se tradujo 'mirada' por 'look' y su verbo 'looking' en la versión en inglés (*Soldiers*, p. 95); aunque ello no desmerece en absoluto la gran calidad literaria de la traducción al inglés de McLean (2003), ni mucho menos; más bien al contrario. En cualquier caso, se trata de una mirada que esconde un secreto como metáfora, cuyo desvelo dejaré para otra ocasión por las evidentes limitaciones de espacio, y, que en último término remite a la idea de heroicidad al haber sido a través de esta que se produce el “perdón”, con la que se metaforiza la lucha del bien contra el mal y la lucha fratricida que produjo la orgía de sangre más grande de la historia de España. Sería muy interesante estudiar los subtítulos de la versión al inglés y a otras culturas de estos momentos clave del texto, si se piensa, por ejemplo, que en la película sí hay la imagen que aquí falta para reforzar la idea que se quiere transmitir.

Es relevante destacar cómo se han traducido las animalizaciones que enriquecen el tratamiento de la heroicidad en la obra. Por ejemplo, en el texto original en español se utiliza 'El cabrón era un héroe', que en la versión en inglés se traduce como 'The bastard was a hero' (Cercas, 2003, p. 142). Además, 'hubiéramos muerto como chinches' se convierte en 'we would have died like flies', mostrando una tendencia hacia la generalización del insecto y resaltando diferencias culturales y connotativas significativas. Esta variación en la traducción, donde 'chinches' podría haber sido traducido como 'bugs' para mantener la connotación cultural asociada con el contexto militar y de guerra, sugiere una pérdida de la riqueza metafórica en la traducción. Este fenómeno también ilustra la complejidad de las metáforas conceptuales, tema que Kafka exploró profundamente en 'La Metamorfosis' (Kafka, 2007).

En otro orden de cosas, aunque ciertamente relacionado con esta misma traducción al inglés de *Soldados de Salamina*, sería oportuno trazar, ni que sea de pasada, las preguntas más relevantes que en otro momento deberé formular para completar mi acercamiento a este texto desde los estudios descriptivos de traducción (EDT). Los EDT, tal como Lefevere (1992) señala, se centran en los materiales de traducción ya 'existentes' con el fin de realizar estudios empíricos y críticos, en lugar de establecer normas preliminares que a veces pueden resultar abstractas. Desde este punto de vista, será del todo esencial

cuestionar el país en el que se llevó a cabo la traducción, junto con sus motivaciones, así como el medio en el que apareció. Del mismo modo, va a ser muy relevante abordar cuestiones referidas a la época de la publicación de la traducción, así como la adecuación de la traducción al respecto, además, claro está, de la conservación —o no— de las normas.

En conclusión, en las páginas precedentes he presentado varios casos —a mi entender los más importantes, aunque, claro está, no son los únicos— de metáforas conceptuales de varios tipos con los que Javier Cercas construye su celebrada novela, *Soldados de Salamina*, a la vez que los he contrastado con las soluciones traductológicas adoptadas por la traducción de Anne McLean (2003) al inglés. Además de abordar cuestiones culturales he igualmente explorado cuestiones lingüísticas y de otra índole —léase, ontológicas— asociadas a las metáforas conceptuales que se han abordado. Esto ha sido solo una pequeña muestra y, en cualquier caso, aplazo para más adelante elaborar un estudio lingüístico, estético, filosófico y cultural de las metáforas presentes en ambos textos —tanto en el de origen como el de llegada— a partir de una identificación, recuento exhaustivo y de clasificación de todas ellas, tomando como referencia teórica los arriba mencionados trabajos de Lakoff y Johnson (1980), por una parte, y de Álvarez (1993), por otra, además de algunos otros trabajos sobre el tema que me he ocupado aquí. Del mismo modo, me he ocupado, aunque de forma superficial y breve, de las cuestiones que cabrá abordar en un futuro estudio de esta traducción al inglés desde el punto de vista de los estudios descriptivos de traducción, dado que, desafortunadamente, en estos momentos carecemos de un trabajo que se ocupe, ni que sea indirectamente, de ello.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (1993). On translating metaphor. *Meta*, 38(3), 479–490.
- Cercas, J. (2001). *Soldados de Salamina*. Tusquets.
- Cercas, J. (2003). *Soldiers of Salamis* (A. McLean, Trans.). Bloomsbury Publishing.
- Cercas, J., Trueba, D., & Airob, D. (2003). *Diálogos de Salamina* (L. Alegre, Ed.). Plot-Tuquets.
- García Jambrina, L. (2004). La recuperación de la memoria histórica en tres novelas españolas. *Iberoamericana*, 15, 143-154.
- Kafka, F. (2007). *La metamorfosis* (J. Llovet, Trans.). Proa.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lefevere, A. (1985). Why waste our time on rewrites? The trouble of interpretation and the role of rewriting in an alternative paradigm. In T. Hermans (Ed.), *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (pp. 215-243). Routledge.
- Lefevere, A. (1992). Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame. Routledge.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Mallorquí-Ruscalleda, E. (2014). Responsabilidad, memoria y testimonio en “Soldados de Salamina” de Javier Cercas. *Hispanic Research Journal: Iberian and Latin American Studies*, 15(3), 256-270.
- Rodríguez Márquez, M. de M. (2010). *Patterns of translation of metaphor in annual reports in American English and Mexican Spanish* [Doctoral thesis, University of Surrey]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/397291.pdf>
- Spires, R. (2005). Una historia fantasmal: Soldados de Salamina de Javier Cercas. En Á. Encinar & K. M. Glenn (Eds.), *La pluralidad narrativa. Escritores españoles contemporáneos (1984-2004)* (pp. 75-88). Biblioteca Nueva.

Consideraciones sobre la enseñanza de la literatura y el uso del texto literario en la enseñanza del español como L2

Trinis Antonietta Messina Fajardo

Università di Enna “Kore” (Italia)

Abstract: In the panorama of the Didactics of Spanish Literature what remains much to define and review, as confirmed by Gloria García Rivera, according to whom the didactics of literature is a scientific field still in the definition phase. Regarding language teaching, there is little bibliography. The various current studies on the teaching of literature are more linked to primary school and the mother tongue than to secondary studies and the second language, and, unfortunately, they do not take into account the crucial training of teachers in the intercultural field. Teachers as “social actors of a democracy” and “educator professionals” must be able to cope with a multicultural school; knowing how to manage heterogeneity, allowing us to respond to the needs of a society in constant evolution and transformation. It is clear that the teacher must be aware of the real usefulness, because it is educator, of teaching literature, one of the subjects that contributes most to the process of maturation of the adolescent's personality and helps to develop their critical capacity as well as contributes to increase the sensitivity and affectivity of students. This contribution is a reflection on my experience as a teaching teacher of Spanish Literature in the Active Training Practices courses organized by the University of Enna Kore.

Keywords: didactics, Spanish literature, literary education

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama de la Didáctica de la Literatura Española, pobre en estudios teóricos metodológicos e implicaciones heurístico hermenéuticas, queda mucho por definir y revisar, como confirma Gloria García Rivera, según la cual la enseñanza de la literatura es un campo científico todavía en fase de definición (2011, p. 8). Respecto a la enseñanza de idiomas, y más concretamente a la enseñanza de idiomas para extranjeros, existe una escasa bibliografía. Los diversos estudios actuales sobre la enseñanza de la literatura están más relacionados con la escuela primaria y la lengua materna que con los estudios secundarios y la segunda lengua y, lamentablemente, no tienen en cuenta la crucial formación de los profesores en el campo intercultural. Los profesores, como “actores sociales de una democracia” y “profesionales de la educación”, como mediadores culturales, deben poder enfrentarse con una escuela multicultural; saber gestionar la heterogeneidad permitiéndonos dar respuesta a las necesidades de una sociedad en constante evolución y transformación.

Sin embargo, percibimos un interés renovado y cada vez mayor por estos nuevos parámetros programáticos, acompañado del florecimiento de publicaciones más amplias y detalladas que encuentran espacio en revistas especializadas, incluidas las digitalizadas, pero que siempre siguen siendo muy genéricas, diversificadas y a veces contradictorias. En cualquier caso, a pesar de la proclamada ausencia de trabajos específicos sobre la enseñanza de la literatura, siempre me he visto empujada a emprender investigaciones caracterizadas por el deseo de poner en práctica los avances que se han producido en este

ámbito, a veces incluso ignorando las reformas implementadas en el ámbito ministerial. Esta aportación, por tanto, pretende ser una reflexión sobre mi experiencia como profesora de didáctica de Literatura Española dentro de los cursos de Prácticas de Formación Activa (TFA), organizados por la Universidad de Enna Kore (Italia).

Antes de esbozar algunas de las elecciones tomadas a nivel de metodología, mencionaré algunos postulados teóricos que fueron relevantes en el desarrollo de todo el proceso didáctico y que contribuyeron a suscitar reflexiones específicas sobre la importancia de una enseñanza significativa de la literatura que no sólo tuviera en cuenta contenidos y nociones sino de la educación literaria; así como la significativa utilidad del material literario para la adquisición de la competencia lingüístico discursiva en español como segunda lengua. Porque como subraya Antonio Mendoza Fillola el texto literario, por la hiperfunción comunicativa que lo caracteriza, “posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo”, señalando, además, que “Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales” (2004). Está claro que el docente debe estar consciente de la utilidad real, por ser educativa, de la enseñanza de la literatura, una de las materias que más contribuye al proceso de maduración de la personalidad del adolescente que lo ayuda a desarrollar su capacidad crítica y creativa; así como contribuye también a aumentar su sensibilidad y afectividad, gracias a su función lúdica, a la formación del *homo ludens*.

El uso del texto literario debe servir no sólo para el aprendizaje de la lengua y para enriquecer la competencia comunicativa, sino también como un texto en sí mismo: el alumno debe conocer y poder expresarse sobre determinados autores y obras porque todo ello forma parte de la cultura de la lengua que se está aprendiendo.

Cabe recordar que el estudiante de lenguas extranjeras como agente social y mediador intercultural y aprendiz autónomo como tal, debe adquirir una macrocompetencia plurilingüística y pluricultural. El docente debe promover la construcción de esa macrocompetencia, por la función intelectual de mediador cultural, capaz, como subraya Romano Luperini, de establecer “un collegamento fra valori diversi e diverse visioni del mondo, fra l’orizzonte del passato e quello del presente, e di distribuire non solo competenze ma anche porzioni di senso e di significato” (2013). Es por tanto condición imprescindible que el profesor ofrezca a sus alumnos actividades y materiales en los que esté presente el componente cultural para fomentar habilidades. La literatura es un componente de esa Cultura con *C* mayúscula de la que habla Miquel y Sans, es una herramienta indispensable que contribuye a la educación sobre la diversidad y por tanto al diálogo, la tolerancia y el respeto por los demás, en un mundo en el que cada vez más percibimos un creciente sentido común de intereses materiales e individualismo frente a la comunidad y la solidaridad.

Precisamente por ello resulta indicativo que su estudio tenga un lugar destacado en los programas de enseñanza de LE/L2. Basta ya de prejuicios sobre el lenguaje literario, que no resulta útil para aprender una lengua y, por tanto, se le relega al papel de Cenicienta en las aulas de lenguas extranjeras e incluso se prohíben los textos literarios en los cursos de lengua y traducción o se los confina en espacios cada vez más reducidos. Es una intemperancia reprochable porque, como nos recuerda Antonio Mendoza Fillola en *Literatura, cultura,, intercultural* (s.f.): “Esta posible exclusión negaría la efectividad de

una parcela del lenguaje que, debidamente explotada, es altamente rentable y enriquecedora, más de lo que en principio pueda suponerse”.

Umberto Eco, hablando de mundos posibles, sostiene que el mundo creado por un escritor en sus escritos representa una construcción cultural. Esta afirmación, por cierto, lo confirman las palabras de Roland Barthes, según el cual la literatura es creadora de significados y el significado es también creadora de vida y de sentido. El autor afirmaba lo siguiente: *Literature makes the meaning makes life* (1979, p. 84).

Es necesario, por tanto, que los estudiantes comprendan que la literatura es un espejo de la época en la que los autores transmiten su propia manera de vivir, pensar y ver las cosas con las que pueden comparar y también encontrar soluciones para resolver sus propios problemas. De hecho, al respecto el escritor y ensayista estadounidense Henry Miller afirmaba lo siguiente: “La esperanza que todos tenemos al tomar un libro es encontrar un hombre que coincide con nuestro modo de ser, vivir tragedias y alegrías [...] soñar sueños que vuelvan la vida más apasionante, quizás también descubrir una filosofía de la existencia que nos haga capaces de afrontar los problemas y las pruebas que nos asaltan” (cit. por Mendoza Fillola, en *Literatura, cultura...*).

2. REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

Del mismo modo que los métodos para la enseñanza de lenguas han ido cambiando a lo largo del tiempo, especialmente en los últimos cincuenta años, la enseñanza de la literatura también ha variado su perspectiva a lo largo de la historia, en función de los valores sociales y la mentalidad de cada época. Podemos hablar de cuatro modelos de enseñanza diferentes que se remontan a cuatro épocas históricas: el modelo retórico, el modelo historicista, el modelo textual (análisis del texto) y finalmente la educación literaria. Como asevera Jerome S. Bruner: “Ogni generazione conferisce una nuova forma alle aspirazioni educative del suo tempo. Il carattere peculiare della nostra va forse ricercato in un rinnovato e sempre più vasto interesse per il tipo di educazione e per la formazione intellettuale, senza allontanarsi, con ciò, dall’ideale di un’educazione volta a formare cittadini per una democrazia” (2000,p.28). De hecho, la tendencia actual es hablar de educación literaria más que de enseñanza de la literatura. Hoy pensamos más en la educación total del estudiante en su totalidad y su subjetividad en el proceso de aprendizaje. Por todo ello, es necesario que el estudio de la literatura no sea simplemente enseñar Historia de la literatura española como suele acostumbrarse en los programas escolares. El estudio de esta materia debe consistir fundamentalmente en el uso de textos literarios de la forma más provechosa y consciente. El profesor de literatura debe fijarse como objetivo transformar al alumno en un lector experto capaz de captar el significado y el valor del texto literario, tanto en su contexto histórico como como producto atemporal. Porque la lectura es una actividad que nos permite conectar con el universo creado por el escritor con nuestro conocimiento subjetivo del mundo (Mendoza Fillola, 2004); y la lectura e interpretación de una obra literaria están ligadas a esta subjetividad.

Esa perspectiva retórica o histórico-filológica, historicista, lineal y cronológica del tratamiento de la literatura parece ser suplida cada vez más por una enseñanza mediante géneros o particularmente por temas, y con enfoques interdisciplinarios e interculturales.

Sin embargo, conocer la literatura española, desde un punto de vista histórico, pero también social, antropológico y estético, favorece una mejor interpretación de las obras. Haciendo referencias, precisamente, a la historia, a la política, a la filosofía, a la ciencia, a la historia del arte, a toda la cultura hispánica; familiarizar a los estudiantes con los

conceptos de escuela, género, estilo y generación; Incursionar en literaturas extranjeras para ampliar horizontes culturales y dar a conocer las obras antiguas, privilegiando siempre la calidad sobre la cantidad, ayuda a afinar la sensibilidad estética y social del alumno. Si se implementa de esta manera, el aprendizaje será admirablemente efectivo y adecuado. La literatura es un producto comunicativo, condicionado por todos los elementos que la integran: el emisor, el receptor, el canal de comunicación, el código, el contexto, la forma, el tema y el mensaje. Por tanto, el conocimiento de todos estos constituyentes facilita una mejor comprensión del texto y, en consecuencia, la comunicación será más eficiente.

Hoy en día existen diferentes concepciones o diferentes enfoques sobre las obras literarias; es correcto que a un nivel superior el profesor trabaje para introducir al alumno en las diferentes concepciones y crítica literaria fundamentales en la adquisición de la competencia literaria, y esto debe suceder tanto para los hablantes nativos como para aquellos que están aprendiendo una segunda lengua.

La educación literaria debe, por tanto, tener como objetivo central la consecución de la competencia literaria (conocimiento más habilidad), que Sanz Pastor define de esta manera: “La competencia literaria incluye una serie de conocimientos [...] lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario. Asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber” (2007, pp. 5-23).

Acuñada por Manfred Bierswisch en 1965, la competencia literaria conduce al aprendizaje de otras habilidades y destrezas como la capacidad de leer y la capacidad de comunicarse; es el conocimiento el que hace posible la comprensión y producción de textos (Aguiar e Silva, 1980). Por tanto, la educación literaria ayuda a incrementar las habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y éticas; permite el desarrollo de la sensibilidad estética, el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias.

En el pasado, la crítica ha desarrollado algunos conceptos para caracterizar el hecho literario y su función, para intentar responder a la famosa pregunta sartreana: ¿Qué es la literatura? Y cuál es su funcionalidad. Muchos filósofos, lingüistas, historiadores y semiólogos han respondido a estas preguntas durante años. Hoy hablamos de algunos rasgos distintivos del producto literario como la literacidad, la intertextualidad, la ambigüedad y el multisignificado, la connotación y la ficcionalidad. La enseñanza debe preocuparse por dar significado a estos conceptos a través de la lectura y la práctica del análisis de textos.

De este modo, la educación literaria y la lectura de obras completas, o de fragmentos relevantes y emblemáticos de una obra, deben integrarse con el análisis e interpretación del texto literario, que no es más que un método de acercar la literatura de la obra al lector a través de una serie de ejercicios de decodificación y reflexión que conducen a la comprensión total del texto y al goce de la lectura del que habla Roland Barthes.

Otros propósitos educativos del comentario de texto se pueden resumir en los siguientes puntos: desarrollo de habilidades de análisis y síntesis críticas; fortalecer la capacidad de relacionar: coherencia y cohesión textual y conexión con el contexto en el que se produjo el texto u obra literaria concreta (historia, autor, otras obras, pensamiento e ideología de la época, proceso de recepción, etc.); desarrollo de la expresión oral o escrita. Además, podemos señalar otros objetivos más específicos como: conocer el código lingüístico y la

estructura y funcionalidad de la lengua; conocer y ser capaz de identificar y aplicar los elementos literarios vinculados a la retórica, la métrica, los aspectos narratológicos, etc., que caracterizan el lenguaje poético; conocer la cultura, la historia social, humana y artística, todo el trasfondo de las culturas hispánicas, es decir, la “Civilización”; conocer la historia de la literatura en relación con otras obras del mismo autor que el texto analizado y con otras obras contemporáneas o pertenecientes a épocas diferentes.

Ciertamente el método de análisis del texto literario, renovado y más difundido, en el contexto hispánico, que aún hoy se sigue empleando, es el desarrollado por Evaristo Correa Calderón y Fernando Lázaro Carreter, *Cómo se comenta un texto literario*, que comprende seis fases: 1) Lectura comprensiva; 2) Localización del texto; 3) Género literario; 4) Análisis de contenido; 5) Análisis de forma; 6) El texto como comunicación; 7. Conclusión; 8) Evaluación crítica. Pero este no es el único método de comentario, existen otros igualmente válidos. Hoy hablamos de un método de comentario alternativo que se basa en redes de conexiones formales y semánticas, opuesto al de Correa y Lázaro, más dinámico, y con un funcionamiento parecido a las múltiples facetas psicológicas del ser humano. Sin embargo, para su uso se requiere de una mayor madurez y preparación lingüística e histórico cultural por parte del estudiante.

En cualquier caso, en el complejo campo de la crítica literaria, no existe un método de análisis único y perfecto capaz de explicar la construcción literaria artística en toda su extensión y de manera rigurosa y completa porque cada texto requiere de un modelo o estrategias de análisis concretas. Sin embargo, como señala Umberto Eco (1979), lo fundamental es que el lector del texto literario participe y colabore en la construcción del significado del texto u obra ya que el discurso literario es abierto y *in fieri* y se construye gracias a esta colaboración.

Todo proceso de aprendizaje debe ir precedido de una fase de motivación esencial para la eficacia de un itinerario educativo específico, en el que la actuación del profesor es decisiva. Naturalmente, la motivación se activa cuando hay un clima agradable y los estudiantes se sienten libres para realizar cualquier actividad como interpretar un texto o crear el suyo propio. Las otras fases que siguen son la fase de aprendizaje, la fase de adquisición y la fase de control. El camino debe estructurarse en módulos, unidades didácticas de aprendizaje, actividades de laboratorio, creación de *Webquests*, *blogs*, *Lim*, etc. con el apoyo de la gran cantidad de información que ofrece internet.

El docente, como labrador del conocimiento, debe saber conectar mundos lejanos y diferentes con los actuales y presentes; debe ser capaz de transmitir conocimientos con pasión en un entorno heterogéneo y pluricultural; y debe saber valorar las diferentes identidades y raíces culturales.

Según las diferentes situaciones educativas, el nivel de madurez, el docente debe ser un experto en saber seleccionar los contenidos (los cánones formativos) y las lecturas, adecuadas a la edad y desarrollo del alumno, porque no todas las experiencias de aprendizaje son idénticas para todos.

Por lo tanto, el enfoque y el método utilizados deben elegirse con tacto y cautela. No se trata de convertir la escuela en un lugar de predicación del dogmatismo, para utilizar las palabras de Barthes (1995), sino impedir la imposición y la manipulación; incluso el heterónimo del poeta Antonio Machado, Juan de Mairena, muy moderno en sus declaraciones, aconsejaba que el maestro no puede convertirse en un señor feudal, sino que debe saber orientarse, convertirse en “un sembrador de semillas”, que “enseña

aprendiendo”, abierto al debate, a las discrepancias, al disenso, a la crítica, proclive al diálogo. Una literatura dedicada únicamente a cultivar contenidos ideológicos sería tan equivocada como otra que insistiera sólo en los aspectos formales de las obras.

Por tanto, es importante la comunicación dialógica, una relación verbal y ontológica entre el profesor y el alumno; un diálogo que origine revelaciones, descubrimientos y una nueva comprensión del mundo. Platón decía: el diálogo es la forma más elevada de enseñanza.

La lectura de textos como fuente de información cultural representa una verdadera mina para el profesor de ELE, ávido de trabajar con textos literarios, de promover las habilidades léxico gramaticales, para la realización de la competencia literaria y el desarrollo de la creatividad literaria.

Los talleres literarios, las bibliotecas y las TIC son herramientas indispensables que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos. La Biblioteca Virtual Cervantes (www.cervantesvirtual.com) es un proyecto muy importante en el contexto hispano, cuyas innumerables obras están al alcance de todos.

Internet es ahora una herramienta útil para la investigación de información, el procesamiento de datos y la comunicación en el contexto de la educación en la era global. El docente tendrá, por tanto, que considerar más la multimedia, el uso de internet, aprovechar la tecnología y las tecnologías de la información, como herramientas didácticas que ofrecen un amplio abanico de posibilidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura, menos supeditado al espacio y al tiempo.

Las TIC se están imponiendo con éxito e influyen cada vez más en nuestra vida laboral y privada. Fueron introducidas en las escuelas en los años 1990 y en la práctica docente representan medios muy válidos, cada vez más numerosos y necesarios, destinados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, incluso en este ámbito es necesario seguir algunos principios metodológicos para evitar perder tiempo y distorsionar la enseñanza.

Como en otras enseñanzas, la evaluación en el proceso de enseñanza de la literatura es una fase imprescindible. La tarea del profesor de lengua y literatura es monitorear constantemente el nivel de consecución de los objetivos y de las competencias esperadas, con pruebas adecuadas y con evaluación formativa, útil para lograr una posible retroalimentación que contribuya a la evaluación sumativa, que asegure el logro de objetivos precisos. Objetivos educativos a corto, medio y largo plazo. El profesor será asistido en esta acción por el propio alumno, a quien debe animar y responsabilizar en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje (autoevaluación). En este caso el docente debe proporcionar tablas de evaluación adecuadas y diferentes para evaluar cada trayectoria docente.

3. LA EXPERIENCIA DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y EL USO DEL TEXTO LITERARIO DENTRO DEL CURSO TFA

El curso de Didáctica de la Literatura con laboratorio tenía como finalidad reflexionar sobre los objetivos disciplinares y formativos de la enseñanza de la literatura española y el uso del texto literario en la enseñanza del español como LS/L2 en centros de secundaria. Estaba dividido en diferentes secciones, de las cuales una parte teórica y una segunda parte que comprendía actividades individuales y grupales y de tipo práctico. Los contenidos desarrollados en el curso fueron los siguientes: fundamentos teóricos y bases

metodológicas de la didáctica de la literatura; educación literaria: competencia comunicativa y competencia literaria; la enseñanza de géneros literarios; animación a la lectura; didáctica del análisis textual; la creación de materiales didácticos para la didáctica de la literatura; el uso de la *webquest* en la didáctica de la literatura; y herramientas y técnicas de evaluación.

Las clases de Didáctica de la Literatura suscitaron una profunda reflexión sobre el uso de los textos literarios en el aula y, en particular, sobre el papel de la literatura en la sociedad contemporánea y su función en las clases de ELE.

Durante el curso se expusieron los diferentes métodos y enfoques del estudio y aprendizaje de la literatura que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo y que mencionamos anteriormente.

La enseñanza de la didáctica de la literatura alternó momentos de clases frontales y actividades prácticas que tenían como objetivo conducir a los futuros docentes a la autonomía en términos de planificación, diseño y evaluación de un currículo de literatura, con la creación y selección de material didáctico adecuado que tuviera en cuenta las diferentes situaciones escolares y que tenían como objetivo último garantizar el éxito del proceso formativo.

Una vez aclarados los objetivos, indicaciones metodológicas y contenidos de la didáctica de la literatura, el alumnado comenzó a desarrollar el trabajo de proyectación y planificación. De manera creativa se fueron realizando una gran cantidad de unidades didácticas de aprendizaje basadas en obras literarias seleccionadas por género textual. Se formularon los objetivos específicos en términos no sólo de conocimientos sino también de habilidades que se debían alcanzar y también se fueron estableciendo objetivos textuales específicos y programando tareas intermedias o capacitadoras diseñadas para desarrollar las tareas finales.

Algunos de los temas abordados presentaron cuestiones de gran relevancia e interés para los estudiantes como la educación y la relación entre padres e hijos y la igualdad de oportunidades (*El sí de las niñas* de Moratín); la cuestión femenina (*Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós y *La casa de Bernarda Alba* de Lorca); la interculturalidad (*Cartas Marruecas* de Cadalso); la religión (*San Manuel Bueno, Mártir* de Miguel de Unamuno); el tema de la muerte (*Las coplas por la muerte de su padre* de Jorge Manrique); el amor y el condicionamiento social (*La Celestina* y *La casa de Bernarda Alba*), el tema del dinero (“El cuento de doña Truhana” de *El Conde Lucanor*).

Un verdadero desafío para los estudiantes fue construir a partir de un fragmento literario del libro de *Buen amor* del Arcipreste de Hita un itinerario educativo destinado a una clase de un Instituto Técnico Comercial donde la literatura está absolutamente prohibida. La elección de la lectura inicial tenía como objetivo demostrar cómo incluso un texto medieval, una obra tan alejada del alumnado, podía convertirse en material útil tanto para fines lingüísticos (conocimientos léxicos, gramaticales) como para fortalecer las competencias comunicativas y el disfrute estético. Para ello, el docente debe conocer la riqueza y el simbolismo del mundo medieval y debe saber utilizar los clásicos de forma atractiva, sabiendo despertar el interés intelectual hacia una época histórica significativa que sentó las bases de nuestra civilización. Igualmente efectivo fue el uso de formas poéticas tradicionales, como el famoso Romance de Conde Olinos, herramienta textual auténtica y adecuada, para el desarrollo de ciertos aspectos concretos de la competencia

comunicativa y literaria, y para la práctica de otras subcompetencias como la fonológica, la ortoépica y metafórica.

Incluso algunos textos sacados de *La Celestina* de Fernando de Rojas se utilizaron para abordar algunos temas actuales cercanos al alumnado.

Esta manera de abordar la literatura, observa Rosana Acquaroni, es absolutamente legítima y no contraviene en absoluto la propia esencia. Si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia prima, significa que la llamada lengua literaria comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que son generados por una misma norma lingüística (2007, p. 54).

Por lo tanto, los productos textuales del pasado pueden constituir modelos lingüísticos, tan apropiados para la enseñanza de FL/L2 como cualquier otro material no literario. Naturalmente, por tanto, la elección debe estar siempre bien calibrada.

La literatura medieval, la del Siglo de Oro o la de los siglos XVIII y XIX debe introducirse siempre siguiendo ciertos criterios y aclaraciones metodológicas. En primer lugar hay que tener en cuenta los intereses de las chicas y chicos, sus capacidades, actitud y nivel de habilidades. Es fundamental que el profesor prepare guías de lectura o actividades de orientación estructuradas para cualquier programa encaminadas a facilitar la comprensión de los diferentes textos de referencia.

Los clásicos son obras maestras atemporales que reflejan una sensibilidad siempre válida en cualquier momento; permiten la transmisión de principios eternos vigentes en cualquier época.

La enseñanza del análisis de textos fue de gran interés para los estudiantes. Además de motivar la lectura y el disfrute de la obra literaria, el futuro docente también debe saber estimular a los estudiantes a practicar el análisis y la interpretación del texto literario, sin favorecer únicamente procedimientos objetivos y descriptivos. Las posibilidades también aquí fueron variadas para los estudiantes, que trabajaron para crear itinerarios educativos adecuados tanto para la simple comprensión hermenéutica del texto y la libre búsqueda de significados como para el logro de niveles superiores de análisis textual.

Las propuestas didácticas de aprendizaje presentadas por los cursistas fueron diferentes, y al final de las sesiones de trabajo, el análisis lingüístico y estético de algunos poemas les ofreció a todo el alumnado la oportunidad de crear producciones personales.

Muchos textos pertenecientes a la ficción contemporánea como los de Eduardo Mendoza, Carmen Laforet, Javier Marías, Miguel Delibes y muchos otros, permitieron la creación de interesantes actividades finalizadas al desarrollo de aspectos lingüísticos y culturales preservando valores estéticos.

Otra oportunidad para los estudiantes fue el descubrimiento de la *Webquest* como herramienta adecuada para la enseñanza de la literatura. Este método de enorme potencial puede adaptarse a las necesidades de los profesores y a las necesidades de los estudiantes; permite el aprendizaje colaborativo y procesa la activación de procesos cognitivos superiores, la construcción de significados y fomenta el espíritu crítico y la intuición, dada la enorme cantidad de información y opciones que produce Internet. Para Bernie Dodge (Universidad de San Diego), su creador en 1995, se trataba simplemente de una actividad orientada en la búsqueda de datos e información provenientes de Internet. Hoy, sin embargo, se ha vuelto indispensable el uso de este método de investigación en línea estructurado y guiado, de fácil e inmediato acceso. A partir del tema, el docente puede

diseñar la webquest, brindando las pautas y explicación de una tarea final como conclusión del trabajo de investigación. Son herramientas que pueden resultar útiles para el manejo de la literatura fuera del aula, es una forma transversal de enseñar que tiene, en mi opinión, consecuencias muy positivas en el estudio de la lengua y la literatura con la que se fortalece la autonomía en la construcción del aprendizaje, el propio proceso de aprendizaje e involucra al estudiante desde el punto de vista cognitivo, cultural, afectivo, metacognitivo y social. Los estudiantes, divididos en grupos, intentaron crear *Webquests* de literatura; diseñaron *Webquest* a largo plazo, a corto plazo y mini *Webquest*.

4. CONCLUSIONES

A la luz de lo dicho, puedo añadir que la literatura es una reserva inextinguible y permanentemente renovada de medidas para alcanzar diversos modelos de conocimiento y desarrollo de diferentes habilidades: desde las habilidades lingüísticas hasta la adquisición de la competencia literaria, en un marco multicultural y multilingüe. El profesor de literatura, como labrador del conocimiento, debe ser capaz de conectar mundos lejanos y diferentes con los actuales y presentes; debe ser capaz de transmitir conocimientos con pasión en un entorno heterogéneo y pluricultural; y debe saber valorar las diferentes identidades y raíces culturales.

A partir de los métodos de enseñanza basados en el criterio comunicativo, la literatura comenzó a despertar interés en el ámbito de la enseñanza LE/L2. La literatura se pensó al servicio del lenguaje para la construcción de la competencia comunicativa y los textos literarios comenzaron a ser utilizados cada vez más como material cultural, como textos comunicativos auténticos y cualitativamente superiores que permitían leer muchas mejores lecturas que los textos construidos específicamente con fines pedagógicos. Los beneficios que puede aportar la integración de la literatura como herramienta de aprendizaje en el aula LE/L2 son, como hemos visto, de diferente naturaleza.

La experiencia con la literatura tanto a través de formas poéticas, cuentos, novelas y textos dramáticos estimula no sólo la capacidad creativa del estudiante, a nivel interpretativo y productivo, sino también, la madurez cognitiva y estética, y al mismo tiempo desarrolla la capacidad para formular juicios críticos y opiniones personales en español.

Por tanto, el texto literario constituye un atractivo punto de partida para el trabajo grupal e individual, para también promover y desarrollar la competencia digital mediante el uso de webquests, o búsquedas online, por ejemplo, o lecturas de cuentos o novelas digitales, capaces de aportar otras dimensiones a la narrativa. Todas estas instancias metodológicas contribuyen a que las experiencias lectoras del estudiante sean múltiples.

Es muy gratificante para un profesor demostrar que el nivel de competencia lingüística de su clase puede permitir el acceso a la lectura de textos y obras literarias que los hablantes nativos suelen leer. Del mismo modo, es satisfactorio constatar, al final de un camino de aprendizaje específico, la posesión de un bagaje cultural y léxico específico.

REFERENCIAS

- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Salamanca: Santillana Educación.
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos
- Barthes, R. (1979). *Roland Barthes*, Paris: Seuil.
- Bruner, J. S. (2000). *Il proceso educativo. Dopo Dewey* (trad. di Antonello Armando), Roma: Armando Editore.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretative nei testi narrative*. Milano: Bompiani.
- García Ribera, G. (2011). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Akal.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luperini, R., (2013). "Per un nuovo paradigma didattico", *laletteraturaenoi.it*. 12 gennaio 2013. <http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scuola-e-noi/scuola-e-universita/75-per-paradigma-didattico.html>
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, n. 1. https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817.
- Mendoza Fillola, A. (s.f.). *La utilización de materiales en las actividades de formación en lengua extranjera*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html
- Mendoza Fillola, A., (s.f.). *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html#I_2
- Miquel, L. e Sans, N, (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Rdele, Revista eletronica de didáctica* n.0. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Sanz Pastor, M. (2007). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*. Madrid: SGEL. 59, 5-23.

El papel de los agentes transformadores en la escuela del siglo XXI. Una mirada desde diferentes contextos

Cuauhtémoc Meza Escolano, María Isabel Calvo Álvarez, Virginia González Santamaría

INICO. Universidad de Salamanca (España)

Abstract: Talking about inclusive education in today's society means, almost necessarily, urging teachers, management teams, families and also the community to make changes in their functions, skills and competences developed so far at school, in order to promote the development of a quality education based on a comprehensive response to students and effective preparation for life. For this reason, this paper carries out a comparative analysis of the roles that these socialising agents play in a School for All in Mexico, Honduras, Chile and Spain. The results show that, although with some limitations, all four countries work with a rights-based approach in the development of their education policies. Aspects related to shared and dialogical leadership and vertical coordination among teachers are tools that allow for a comprehensive response to students' needs. On the other hand, although family and community are two agents that currently participate more in decision-making in educational centres, there is an urgent need to incorporate actions and strategies that allow all aspects of educational inclusion to be considered in order to guarantee equal opportunities for all.

Keywords: school for all, shared leadership, coordination, transformation agents, family

1. INTRODUCCIÓN

Parece un hecho incuestionable que el acceso, permanencia y logro educativo en la sociedad sea, para Todos, un Derecho ya superado; sin embargo, la implementación y garantía de la integración del ODS 4 en la política educativa y en el desarrollo de una Escuela para Todos sigue suponiendo un esfuerzo por parte de todos los agentes educativos y una meta más cercana o lejana, dependiendo del contexto donde nos situemos. No es cuestionable que la educación es un factor clave en el desarrollo y logro de la Agenda 2030. Y es que, desde Organismos Internacionales como la UNESCO (2015) se estableció hace casi una década una serie de metas por las que aún, hoy día, se sigue generando debate político sobre quién, cuándo y en qué condiciones se puede acceder (Barbieri, 2024) (ver Figura 1):

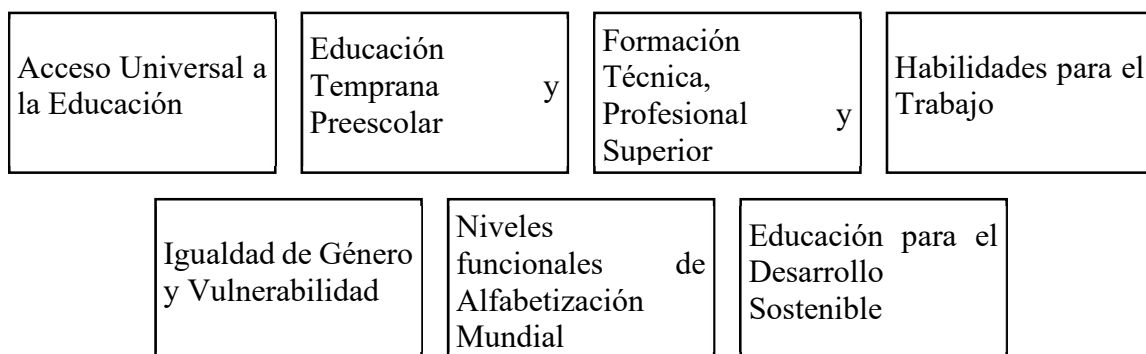


Figura 1. Metas del ODS 4

En las últimas décadas Organismos internacionales como UNESCO y UNICEF han realizado acciones a favor de la respuesta a la diversidad, con el objetivo de entender la educación como un derecho humano (UNESCO, 2016). El derecho a una Educación para Todos conlleva analizar y redefinir el papel de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el siglo XXI se trabaja por y para construir escuelas para los ciudadanos de hoy.

Es por ello que los agentes educativos y sociales, como familia, docentes, equipos directivos, y también la comunidad y los medios de comunicación, han de desarrollar actuaciones y compartir funciones para que todas las personas tengan acceso a una Educación de Calidad que respete y valore la diversidad, dando lugar a una sociedad cada vez más inclusiva y equitativa, sin olvidar que “La cultura escolar inclusiva se establece construyendo comunidad y estableciendo los valores inclusivos” (Amiama-Espaillet, 2020, p. 138). Por ello, como señala Arnaiz (2019), el liderazgo tanto en los centros educativos como en sus administraciones debe llevar a crear políticas, culturas y prácticas que garanticen la inclusión real con el fin de desarrollar una sociedad solidaria para todos.

2. DESARROLLO DEL TEMA

¿Quiénes son los agentes con competencias transformacionales que permiten crear y mantener una Escuela para Todos? ¿Qué funciones tienen los agentes en el cambio? ¿Se rema en la misma dirección?

La realidad social tan cambiante ha hecho que, desde hace décadas, en el sistema educativo se hayan producido cambios que han pasado de un paradigma de la administración a otro de la gestión, en el que se plantea ésta en términos de herramientas y recursos para mejorar la calidad educativa en los centros escolares, promoviendo una participación activa de toda la comunidad escolar (Huaman et al., 2021). La investigación muestra diferencias en la implementación de la educación inclusiva con la presencia de mayores barreras en las etapas de educación primaria y educación secundaria: (a) barreras de permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, (b) barreras en recursos, tanto su existencia como su desconocimiento, falta de información (c) barreras de información y formación, (d) barreras de acceso según titularidad pública/privada y (e) barreras ideológicas discriminatorias (Toboso et al., 2020).

En este proceso de mejora, para crear una comunidad educativa que valore la diversidad, fomente la participación activa y promueva el éxito académico y personal de cada alumno

son y deben ser fundamentales tanto la familia como la comunidad y los medios de comunicación, sin olvidar en esta ecuación el liderazgo educativo y el rol docente (Velázquez y Hernández, 2020). Algunos de estos aspectos se desarrollarán a continuación.

2.1. El Liderazgo Educativo

El liderazgo directivo enfrenta desafíos en su papel como promotor de cambios en los procesos académicos y administrativos de la institución en la que trabaja (Echevarría et al., 2022). Para alcanzar una educación inclusiva, los líderes deben centrarse en tres tareas esenciales: fomentar nuevos significados sobre la diversidad, promover prácticas inclusivas y desarrollar una relación entre la escuela y la comunidad (Amiama-Espaillet, 2020, p. 138), el fin debe ser un liderazgo compartido que hace que no se pueda convertir una institución en inclusiva sin considerar un cambio cultural.

Y es que, para realizar esos cambios organizacionales, los profesionales del ámbito educativo se deben plantear: *¿Cómo construir centros inclusivos? ¿Existen herramientas que ayudan a esa transformación?*

Los centros educativos disponen de herramientas para analizar sus fortalezas y debilidades, implementar el *Index for Inclusion* (Both y Ainscow, 2005), en cualquiera de sus versiones, ayuda a identificar necesidades de mejora en tres dimensiones (a) cultura, (b) políticas y (c) prácticas. Otra herramienta que evalúa la capacidad inclusiva de un centro es el Termómetro de Plena Inclusión (Echeita, et al., 2019) a partir de cinco dimensiones: (1) Condiciones (2) Presencia / accesibilidad, (3) Participación, (4) Procesos de educación, (5) Procesos de Aprendizaje y Evaluación, y Procesos de Apoyos; contribuyendo a crear una escuela segura, acogedora, colaborativa, estimulante e inclusiva. Esto, a su vez, incrementa las oportunidades de los estudiantes para alcanzar mayores niveles de éxito académico.

En este proceso de cambio, uno de los agentes con más presencia en el contexto escolar son los docentes.

2.2. ¿Ha cambiado el rol docente en los últimos años?

En el siglo XXI se plantea la necesidad urgente de analizar cómo se transmiten los conocimientos, de repensar la formación inicial y continua de los profesionales para mejorar la calidad educativa y la calidad de vida del alumnado; por ello, aspectos como un liderazgo limitado, la no generación de conocimiento y la no valoración de la investigación, están afectando negativamente a la educación (Rojas et al., 2020). En este contexto, los profesionales son agentes de cambio e innovación, en la medida en que desarrollan funciones como: (1) *promoción de ambientes inclusivos* en los que la diversidad sea un valor en alza y no motivo de exclusión; y que no se limiten únicamente a las aulas, sino a todos los contextos escolares (Florian y Black-Hawkins, 2011; Slee, 2018); (2) *adaptación del currículum y estrategias pedagógicas*, que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, incorporando nuevas metodologías y nuevas formas de hacer (UNESCO, 2020); (3) *formación permanente*, con el objetivo de que los cambios que se desarrollen no queden en el papel o en las leyes educativas, sino que realmente repercuta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y (4) *colaboración y trabajo en red con la comunidad* para el desarrollo de proyectos comunitarios que promuevan valores inclusivos o fomentar el uso de la comunidad (Epstein, 2018).

Los cambios y la transformación no se alcanzarán si los profesionales no muestran motivación, empatía y actitudes positivas hacia la diversidad, la inclusión educativa y

social (Hernández et al., 2023). Pero no sólo esto, sino que es necesario considerar a la familia como elemento clave del proceso tal y como se recoge a continuación.

2.3. Rol de la familia en el contexto escolar

Las familias deben tener un papel clave en la educación, hay que favorecer y promover su participación: *¿Qué aportan las familias a la educación? ¿La participación y colaboración ha mejorado, se ha reducido...?*

Cuando se habla de una escuela inclusiva, se precisa de una relación activa y positiva entre todos los agentes que pertenecen a la comunidad escolar, siendo necesario pensar juntos sobre lo que es mejor para el alumnado, y entre todos los agentes educativos establecer qué educación se busca y se quiere alcanzar. El desarrollo de la participación de las familias en las escuelas ha transitado de ser pasiva y presentar poca participación a tener mayor implicación en las actividades escolares (Calvo et al., 2016).

Promover la participación educativa y la toma de decisiones en las escuelas beneficia la inclusión de las familias y otros miembros de la comunidad. Por esta razón, la participación activa en el aprendizaje de todos los estudiantes y en las decisiones escolares, mediante un diálogo equitativo e interacciones inclusivas, fomenta un proceso en el que se generan, desarrollan y fortalecen prácticas de liderazgo. Esto impulsa acciones que transforman tanto la escuela como la comunidad, promoviendo un liderazgo basado en el diálogo (Serrano et al., 2023).

Teniendo en cuenta lo presentado anteriormente, el **objetivo** de este estudio es analizar las funciones que la familia, el liderazgo educativo y el rol docente tienen como agentes transformadores en una Escuela para Todos en Chile, Honduras, México y España a través de un análisis comparado entre los países.

3. ANÁLISIS COMPARADO

3.1. Liderazgo educativo como órgano responsable de la política: eslabones para una educación inclusiva

Los centros educativos se encuentran en el último eslabón de los sistemas de educación; en ella, son los equipos directivos los que se encargan de llevar a cabo tareas tanto administrativas, como pedagógicas y financieras que van marcando la calidad educativa de cada centro y, por tanto, de cada país. Tienen como objetivo contribuir a la formación integral y a los aprendizajes de sus estudiantes en las distintas etapas de su vida. A lo largo de las últimas décadas en los contextos analizados se ha producido una evolución marcada por los cambios políticos y las reformas educativas repercutiendo en el liderazgo educativo. La forma de liderazgo en la educación es vertical y nace desde el Ministerio de Educación y termina en los centros educativos.

En Honduras, la educación inclusiva se organiza desde la secretaría de educación a través de la Dirección General de Modalidades Educativas (Véase Figura 2).

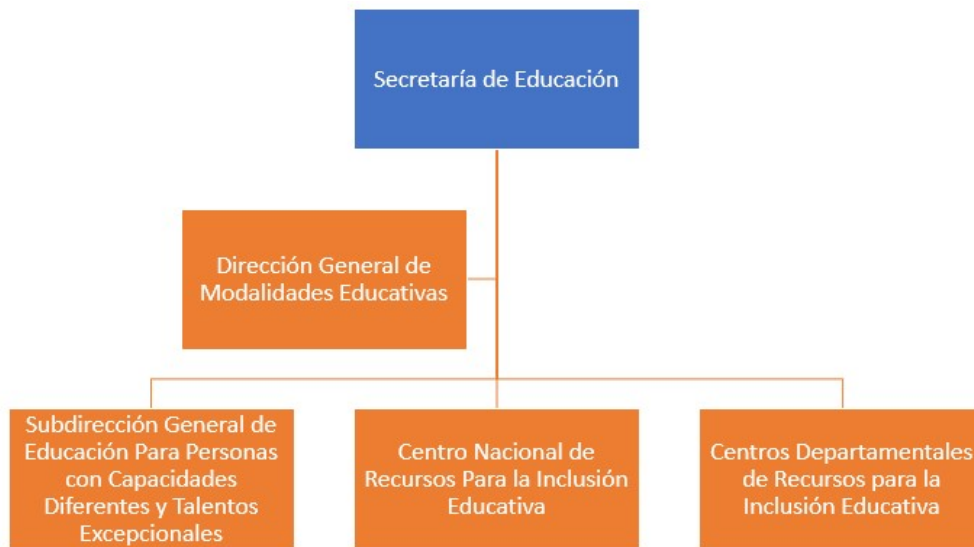


Figura 2. Organigrama del Liderazgo Educativo en Honduras

Las funciones que desempeñan los profesionales de los diferentes Departamentos permiten, por un lado, organizar, dirigir y supervisar todos los niveles del sistema educativo formal del país (Secretaría de Educación), y por otro, asesorar pedagógicamente a los profesionales que permiten cumplir las metas educativas y los aprendizajes de calidad en los centros educativos (Subdirección General de Educación, Centro Nacional de Recursos y Centros Departamentales de Recursos para la Inclusión Educativa).

En el caso de México la organización de los estados en lo que respecta a educación básica está distribuida por departamentos, uno por cada nivel (preescolar, primaria y secundaria) y un cuarto departamento que se encarga de la dirección de educación especial, educación indígena y educación física (Figura 3), que versan de manera paralela a la educación ordinaria. La educación en este país es, por tanto, pública o privada y en ambos casos debe apegarse a los principios que marca la ley.

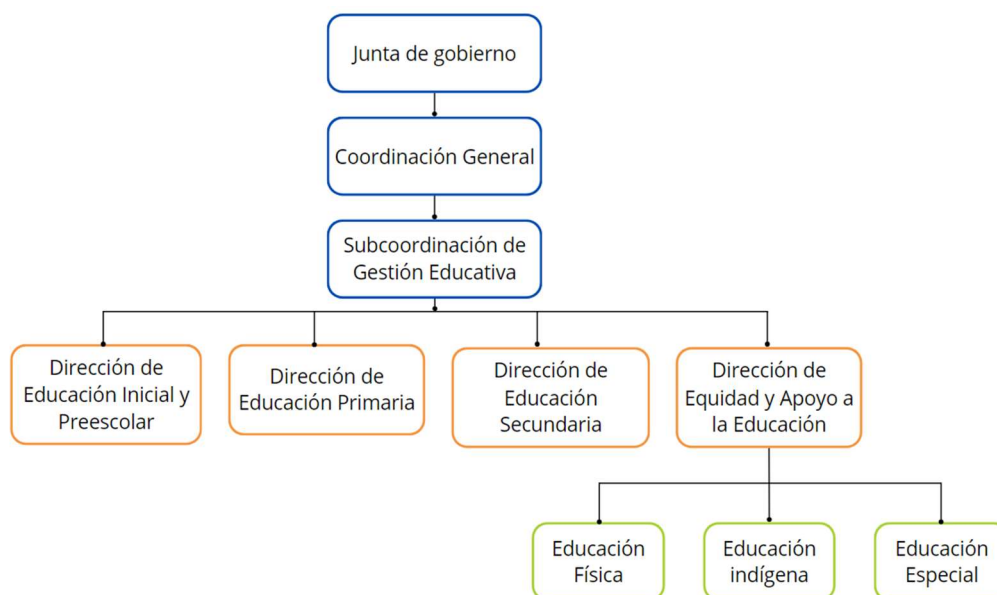


Figura 3. Organigrama del Liderazgo Educativo en México

Del director se espera que sea un profesional capaz de conducir a todos hacia una mejora constante, dando respuesta con confianza, oportunidad y certeza, a las necesidades de aprendizaje e intereses de la población infantil o adolescente; mientras que el papel del supervisor se centra en realizar una supervisión orientada al desarrollo integral del alumnado; por último, el Asesor Técnico Pedagógico realiza funciones para orientar y mejorar las prácticas de enseñanza (USICAMM, 2023).

Por otro lado, en Chile la Ley 20.845 pone al director de establecimientos de dependencia pública como un cargo escogido a través de Alta Dirección Pública y establece cinco años para ejercer su cargo, pudiendo postular las veces que considere pertinente (Figura 4).

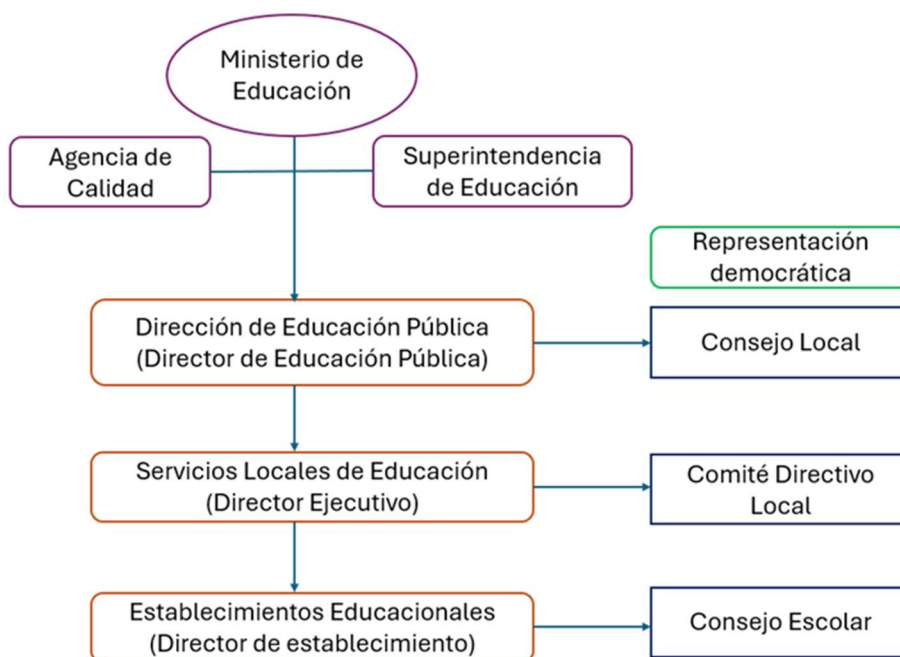


Figura 4. Organigrama del Liderazgo Educativo en Chile

Si bien se otorga libertad a los equipos directivos para desarrollar su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejora Educativa con sello propio, la normativa es exigente en cuanto a la rendición de cuentas de aspectos específicos, no dejando espacio a la libertad de actualización en estos casos, situación que puede enmarcarse en un modelo de gestión con principios del sistema privado, que busca lograr eficiencia (calidad) en los servicios prestados (educación).

La situación en España se presenta en un proceso de cambio, desde un liderazgo burocrático, en el que los directores se ciñen a la normativa para gestionar y organizar su centro educativo, a un modelo más pedagógico centrado en el aprendizaje, donde lo imprescindible es el estudiante y su proceso de aprendizaje, y las actuaciones que se desarrollan fomentan el progreso de todo el alumnado. Es por ello, que se ha pasado de una jerarquía transaccional a un proceso transformacional (ver Figura 5)

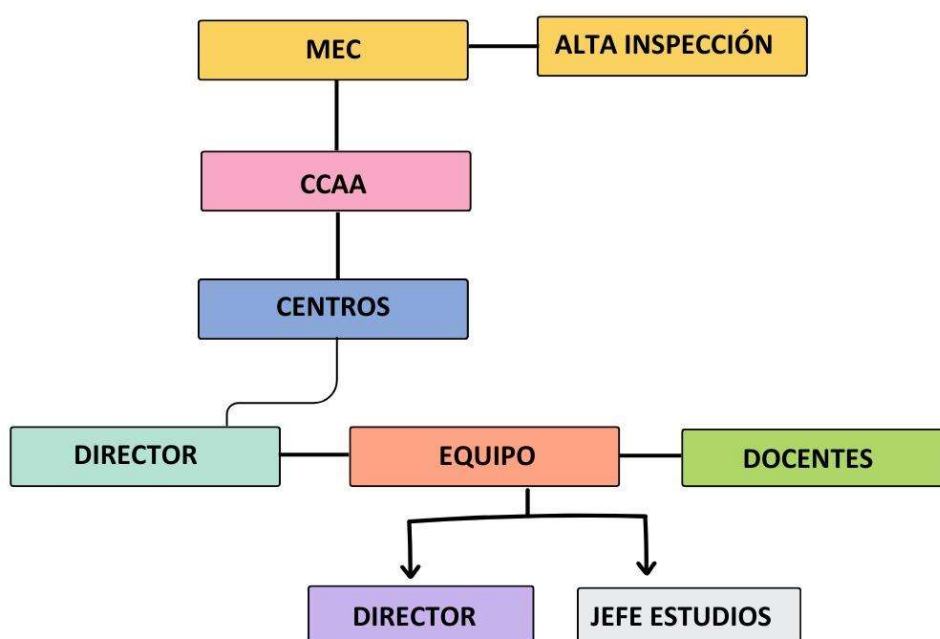


Figura 5. Organigrama del Liderazgo Educativo en España

Nota: MEC: Ministerio de Educación y Ciencia; CCAA: Comunidades Autónomas.

Entre las aportaciones o beneficios que aporta este modelo de liderazgo se encuentran, por un lado, una mejora en la eficiencia de la gestión, pues incentiva la motivación en los docentes y equipo de profesionales y, además, mejora la calidad educativa para los estudiantes.

3.2. ¿Hay diferencias en el rol docente en los diferentes países?

Todos los profesionales del ámbito educativo se forman con una premisa clara: que todo el alumnado alcance los fines educativos en un marco de equidad, inclusión e interculturalidad.

En Honduras, la carrera docente está regulada por el Estatuto del docente hondureño creado bajo el Decreto legislativo 136/1997 y a dos años de su creación, se hicieron reformas teniendo vigente en la actualidad el Reglamento del Estatuto del Docente del año 1997 y por el reglamento de la carrera docente. La mayoría de los docentes no reciben suficiente formación específica en educación inclusiva durante su formación inicial, y los

pocos programas de formación continua disponibles no siempre abordan de manera adecuada las estrategias para manejar aulas diversas.

En este sentido la realidad de los docentes en Honduras en el marco de la educación inclusiva presenta varios desafíos: (1) *Capacitación y Formación*: pues la mayoría de los docentes carecen de la capacitación específica en metodologías inclusivas y en la atención a la diversidad. La falta de formación especializada limita la efectividad de los esfuerzos inclusivos en las aulas; (2) *Recursos y Apoyo*: Los docentes enfrentan limitaciones en recursos materiales y apoyo pedagógico para implementar prácticas inclusivas. Las aulas de apoyo y los Centros de Recursos de Educación Especial son fundamentales, pero su alcance es limitado; (3) *Falta de Apoyo Institucional*: La implementación de políticas inclusivas requiere un apoyo institucional fuerte, que en muchos casos es insuficiente. Los docentes necesitan más apoyo de las administraciones escolares para aplicar estrategias inclusivas; (4) *Carga Laboral*: La elevada carga laboral y la escasez de personal especializado dificultan que los docentes puedan dedicar tiempo suficiente a atender las necesidades individuales de todos los estudiantes y, por último, (5) *Actitudes y Percepciones de los docentes*: Algunos muestran gran compromiso, mientras que otros pueden tener reservas debido a la falta de preparación y recursos.

En México, la formación inicial docente depende del Estado y puede impartirse desde centros públicos (escuelas normales) o privados. Estos deberán formar a los docentes en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos que les permitan responder a necesidades heterogéneas (más allá de la discapacidad), incorporando en sus planes de estudio el desarrollo de competencias en educación inicial con un enfoque inclusivo para Todos (CPEUM, 2024). Asimismo, es responsabilidad del Estado la formación continua, para ello cuenta con organismos como MEJOREDU y USICAMM que ofrecen materiales y cursos que podrán servirles también para los concursos de promoción. Otro aspecto relacionado con el rol, es el reconocimiento docente: Una de las funciones de la USICAMM es la promoción docente, la cual puede darse en dos formas: Horizontal y Vertical. La vertical consiste en la promoción a funciones de Dirección, Asesor Técnico Pedagógico o Supervisión; mientras que, la Horizontal es un incentivo económico a los docentes que se realiza mediante una convocatoria anual y que incluye una evaluación de los conocimientos, aptitudes, capacidad de gestión y experiencia necesarios para contribuir al logro del aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos (USICAMM, 2024).

En el contexto chileno, la figura del docente está presente en diversos cuerpos normativos de educación, que establecen su facultad para asumir roles docentes y/o directivos. Se establece el derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo (Ley 20.370, Ley 20.529), donde se acepte su individualidad por parte de los demás miembros de la comunidad educativa. En cuanto a la participación en las decisiones del establecimiento, se asegura a través de dos modalidades (a) Consejo de Profesores, que se deberá sesionar por lo menos una vez al mes y colaborar con la Cuenta Pública del director; y (b) Consejo Escolar (Ley 21.040), con un representante elegido de forma democrática por sus pares, pudiendo presentar iniciativas que vayan en beneficio de la mejora del establecimiento en cualquiera de sus áreas (Ley 20.310 Art. 10 letra c; Ley 21.040).

En España, la titulación de maestro es una profesión reglada (orden ECI/3960/2007, para Educación Infantil y orden ECI/3857/2007, para Educación Primaria) y la formación depende del Ministerio de Universidades quien, a través de universidades públicas y privadas, presenta Grados formativos vinculados a la formación en Educación Infantil y

Primaria con distintos niveles de especialización y formación a nivel de Máster en el caso de los futuros docentes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Hoy por hoy, es necesario formar tanto a nivel inicial como en niveles de formación permanente a los docentes que participan en el contexto educativo en las características, principios, rasgos de una educación inclusiva y por ende de una Escuela para Todos, identificando fortalezas y debilidades en la formación, con el fin de formar en competencias para la inclusión, basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje generando, entre todos y a través de un liderazgo compartido y dialógico, los mecanismos para la transformación de la escuela. En este contexto, apostar por una formación en Educación inclusiva permitirá desarrollar habilidades para la vida y consolidar una formación personal y profesional que promueva el desarrollo integral de todo el alumnado.

3.3 El creciente rol de las familias en el contexto escolar

Un aspecto importante para favorecer la participación sigue siendo la legislación en materia educativa que busca garantizar una educación inclusiva y colaborativa entre los centros y las familias, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y el desarrollo integral del alumnado. Así mismo, es necesario establecer mecanismos que promuevan dicha participación, para ello, se requieren centros que puedan percibir a las familias como agentes de gran valor, origen de recursos, parte de la comunidad, actores con igualdad y corresponsabilidad en su labor educativa, que promuevan la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos escolares (Simón y Barrios, 2019).

En el caso de Honduras, las políticas gubernamentales y programas escolares contemplan la participación de las familias y consideran que su papel es crucial en el apoyo de la educación de sus hijos, regularmente se habla del trinomio (padres y madres de familia, alumnos y docentes) (Ley Fundamental de Educación y Reglamento de las Asociaciones de Padres y Madres de Familia) con el objetivo de fortalecer la gestión escolar mediante la participación de los padres, madres y/o encargados, así como agentes comunitarios, teniendo como principios orientadores la gestión escolar, participación comunitaria, democracia participativa, equidad e inclusión.

Respecto a Chile, la legislación educativa ha presentado cambios que facilitan la implementación de programas de intervención socioeducativa para establecer relaciones entre familias y escuelas avalado por su normativa (Saracosti et al., 2019).

1) Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo (2002), su meta es favorecer una relación dinámica entre familia y escuela, promoviendo el fomento y el desarrollo de la participación de la familia en la comunidad escolar (Mineduc, 2002); 2) La Ley 20.370 (2009), denominada Ley General de Educación (LGE). Destaca en sus principios la participación de la comunidad educativa, el derecho a ser informados, a participar en el proceso e informa quiénes la integran: integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales; 3) La Ley 20.845, promulgada en 2015, indica que la participación de la familia se instala en la normativa de educación, que incorpora: (a) el deber de una participación activa en la comunidad escolar a través del cumplimiento de su Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Normas de Convivencia; (b) les asiste el derecho de postular a los establecimientos educativos que se ajusten a su interés familiar, siempre dentro de las opciones de centros que reciban subvención por parte del Estado; 4) Política de

Participación de la Familia y la Comunidad en Instituciones Educativas, su objetivo es “aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas” (Murua et al., 2017, p.31).

Ahora bien, al hablar de España, su legislación educativa contempla la participación, derechos y obligaciones de las familias en el ámbito educativo en el siguiente marco legal:

1) Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006: Art. 118.5 “los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”. Art. 71.4. “corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado” y “adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos”; 2) Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) 2020: en el TÍTULO V de Participación, autonomía y gobierno de los centros, CAPÍTULO I, la Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros. En el Artículo 118, señala los Principios generales. 3) Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

En México, el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (USICAMM, 2023) muestra la necesidad de una colaboración entre familias y comunidad como estrategia de participación en la escuela con el fin de que el alumnado adquiera su desarrollo integral.

Ley General de Educación (LGE, 2024), en el Artículo 3, señala que el Estado favorecerá la participación activa de los estudiantes, familias, docentes, y de todos los actores implicados en la educación, y de todo el Sistema Educativo Nacional, para garantizar que beneficie a todos los sectores sociales y regiones del país para contribuir al desarrollo económico, social y cultural de su población. En su Artículo 34, establece que la educación debe promover la colaboración entre los distintos actores del proceso educativo, incluyendo a los padres de familia. Señala que la participación activa de los padres es esencial para fortalecer la calidad educativa. En el Artículo 126, indica que las autoridades educativas fomentarán la participación de los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje y favorecerán los lazos entre escuela y comunidad. Y por último, el Capítulo II en su art. 128 recoge los derechos de quienes ejercen la patria potestad o tutela, la posibilidad de formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia y de los consejos de participación escolar o su equivalente. Y su Art. 129, establece las obligaciones de la familia y se contempla su colaboración con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas e hijos.

Ahora bien, es necesario hablar de los mecanismos que establecen los cuatro países para hacer realidad la participación de las familias en el ámbito educativo; dichos mecanismos se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Mecanismos para promover la participación entre las familias y las escuelas.

País	Mecanismos	Finalidades
Honduras	Consejos de Desarrollo Educativo Comunitario (CODECO)	Promueven la participación comunitaria en la gestión y supervisión de las escuelas.
		Identificación de necesidades e implementación de proyectos educativos.
	Asociaciones	Brindan una plataforma para que las familias puedan organizarse y participen activamente en la vida escolar.
		Los padres pueden colaborar en iniciativas educativas y apoyar a las escuelas en la implementación de programas inclusivos.
Chile	Consejo Escolar	Organismo constituido con fines consultivos
	Consejos Locales y Directivos	Carácter no resolutivo sino de consulta y aprobación simple para temas que traten en cada instancia.
España	Consejos Escolares y Escuelas de Padres	Pretenden fomentar la colaboración entre escuela y familias para garantizar los derechos de la Infancia y una Educación de Calidad y Equidad para todos (LOMLOE, 2020).
	Asociaciones de Familias de Alumnado (AFAs)	Participación no solo como derecho y deber sino como instrumento para la mejora de los procesos y resultados educativos.
México (LGA, 2024)	Comités Escolares de Administración participativa.	Objetivo: dignificar los planteles educativos y la progresiva superación de las desigualdades entre las escuelas del país, que recibirá un presupuesto anual que se destinará a realizar mejoras, dar mantenimiento o equipamiento a las escuelas (Art. 106).
	Asociaciones de madres y padres de familia	Objetivo: promover la colaboración de los docentes, madres y padres de familias o tutores, para salvaguardar la integridad de la comunidad escolar, gestionar el mejoramiento de las condiciones de los planteles educativos (Art. 130).
	Consejos Escolares de Participación Social	Objetivo: favorecer la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad en la vida escolar, apoyando y fortaleciendo las actividades educativas (Art. 132).

4. CONCLUSIONES

Se puede concluir que la legislación y normativa en los distintos países objeto de este trabajo recogen la respuesta a la diversidad en todas sus facetas, los países se han transformado respaldándose en la normativa y la política internacional, en la línea de mantener un compromiso con la inclusión desde el derecho a una educación de calidad para todos donde los centros educativos, desde su organización y gestión, garanticen la igualdad de oportunidades. Pero parece que no es suficiente, sobre el papel la inclusión está en todo el contexto educativo, en todas las etapas, pero la respuesta, presencia y participación no; lo que requiere un cambio real en los centros en todas sus dimensiones: cultura, políticas y prácticas.

El avance en políticas educativas que garanticen la igualdad de oportunidades reduciendo la exclusión de todo el alumnado especialmente del más vulnerable conlleva un esfuerzo por parte de todos los agentes educativos, pero como se puede ver en los resultados de este trabajo, a pesar del esfuerzo y de los cambios en políticas educativas los profesores y profesionales que trabajan en el contexto educativo siguen encontrando dificultades en ese camino hacia una educación inclusiva real (Quintero et al., 2019; Van Steen y Wilson, 2020). Se plantea, por tanto, la necesidad de generar políticas sistémicas que engloben a todos los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una de las mayores preocupaciones hoy en día es la falta de profesionales y su formación, los profesionales siguen demandando la colaboración de las familias y los especialistas externos para construir centros para todos.

El escenario en cada uno de los países es “alentador”: se trabaja desde el modelo de Derechos, modelo centrado en el alumno y en su contexto, dejando atrás el enfoque rehabilitador, pero no es suficiente; hay que seguir planificando acciones innovadoras y creativas que tengan en cuenta todas las aristas de la inclusión. El aprendizaje en igualdad de oportunidades implica un buen liderazgo, tanto desde las administraciones como desde los centros educativos, conlleva también definir el modelo en el que se quiere trabajar, pues siguen conviviendo diferentes paradigmas que no favorecen la inclusión.

Se puede observar que las familias forman parte de las estructuras formales del sistema escolar, asimismo la legislación educativa y los mecanismos que han establecido los cuatro países (Honduras, Chile, España y México) para promover la participación entre las familias y las escuelas, privilegian el enfoque de derechos y los principios de una educación inclusiva. Las leyes educativas han considerado cada vez más la presencia y participación de las familias en las actividades en el contexto escolar, sin embargo, aún su participación se considera baja (Calvo et al., 2016). Cada uno de estos eslabones valora la representación de miembros de la comunidad, que funcionan como responsables del buen funcionamiento, pero con escasas facultades resolutorias.

Por lo que es crucial fortalecer estos esfuerzos resultando útiles herramientas que destacan el papel que juegan las familias (*Index for Inclusion*, 2015; Termómetro para la inclusión, 2019) buscando que dejen atrás roles pasivos, para avanzar hacia una responsabilidad compartida (Simón y Barrios, 2019). Se mejorarán los resultados, la calidad de vida del alumnado y su familia si todos reman en la misma dirección: familia, escuela y comunidad (Calvo et al., 2016), asumiendo, todos los agentes, un rol más participativo en línea con los valores democráticos e inclusivos.

NORMATIVA

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Estatuto del docente hondureño, Pub. L. No. 136-97, 34,168 de 29/09/1997. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11181.pdf
- Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad, Pub. L. No. 160-2005 de 30/09/2005. <https://repositorio-chepes.sedesol.gob.hn/server/api/core/bitstreams/5794acd5-64e1-477e-af4c-0949a80ae6a6/content>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley 20370. Establece Ley General de Educación. Pub. L. No. 20370 de 17/08/2009. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización, Pub. L. No. 20529 de 11/08/2011. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado, Pub. L. No. 20845 de 29/05/2015. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley 21.040 de 2024. Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Ley General de Educación de 2024. Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 01-04-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Reglamento de las Asociaciones de Padres de Familia de Honduras, Pub. L. No. 0600-SE-2017, 34,359 de 08/06/2017. <https://lasfloreseduc.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/reglamento-de-las-asociaciones-de-padres-de-familia-de-honduras.pdf>
- Ley General de Educación de 2024. Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 01-04-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley Orgánica 2/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 29 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ministerio de Educación. (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

- Reglamento de la Carrera Docente, Pub. L. No. 1360-SE-2014, 33,533 de 17/09/2014. https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_LA_CARRERA_DOCENTE_1.pdf
- USICAMM. (2024). *Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica 2024*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/compilacion/EB/acuerdo_prom_horizontal.pdf
- USICAMM. Secretaría de Educación Pública. (2023). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.
- USICAMM. Secretaría de Gobernación. (2023). ACUERDO número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gs.tab=0

REFERENCIAS

- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3>
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 41-51.
- Barbieri, A. (2024). *Cómo transformar la educación y no fracasar (otra vez) en el intento*. EUDEBA.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Calvo, M., Verdugo, M. A., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). "Termómetro" para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva.: Plena inclusión España.
- Echevarría, M. C., Cárdenas, L. E. y Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 131- 151.
- Epstein, J. L. (2018). School, Family, and Community Partnerships in Teachers' Professional Work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Hernández, M., Pérez, M., y Jano, R. Q. (2023). El razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.508991>
- Huaman, J. S., Merma, F. Q., y Vargas, J. H. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(9), 68-82. <https://doi.org/10.53673/th.v1i9.60>
- Murua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M., y Zorrilla, A. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. Ministerio de Educación General
- Rojas, O., Vivas, A., Mota, K. y Quiñonez, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), 237-262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Saracostti, M., Santana, A., y Lara, L. (2019). *La Relación entre Familias y Escuelas en Chile: Aprendizajes desde la Política Educativa, la Investigación y la Intervención Socioeducativa*. RIL Editores.
- Simón, C., y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Serrano, M.P., García-Vao, M.J., y Lozano, J.M. (2023). Estrategias que favorecen la emergencia de liderazgos dialógicos de las familias y la comunidad. En K. Gajardo y J. Cáceres (Coords). *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (735-748).
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. Routledge.
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Díaz, E., Fernández-Cid, M.; Villa, N. y Gómez, C. (2020). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 237-262.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. International Bureau of Education.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education*. UNESCO.
- Velázquez, J., y Hernández, G. (2020). Influencia del liderazgo docente en la motivación de universitarios. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 13, 1-16. DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.4582>

El estudio de las emociones en educación superior: modelos, críticas y reflexiones.

Claudia Quiroga Sanzana

Universidad de Valencia (España), Universidad de Concepción (Chile)

Abstract: The aim of this theoretical review is to describe the evolution of the concept of emotional intelligence, to present the diversity of the models of study and to highlight their contributions to higher education. To this end, the construction of the concept of emotional intelligence (EI) from its origins is addressed, identifying the main models that have influenced its development: ability, competence, trait and mixed models. Within the conceptual analysis, a review of the critical view of the construct is added, addressing elements that refer to negative consequences of the development of EI at both personal and social levels. As a conclusion, it is suggested that the differences in EI research models may be due not only to how they understand the concept, but also to what their instruments actually measure, which should be differentiated. However, despite the controversy, it is concluded that the benefits of including EI in higher education exceed the challenges, so that its integration is proposed as a key tool for promoting an enriched academic environment aimed at the integral development of future professionals.

Keywords: Emotional intelligence, higher education, emotion, university.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir sobre las emociones resulta complejo independiente del espacio disciplinar desde donde se aborde. Esto ocurre porque no es hasta que el concepto de inteligencia emocional (en adelante IE) resuena con mayor ímpetu, que las emociones toman protagonismo no solo desde la psicología, sino en contextos diversos, como la educación. Lo anterior, puede parecer difícil de comprender, ya que todas las personas experimentan emociones, y por tanto representan la base de cualquier interacción. Como las relaciones humanas se construyen en espacios diversos, se desprende que las emociones también presentarán diversidad en cuanto a su abordaje, análisis y estudio. Por cuanto, se pueden estudiar las emociones desde el ámbito laboral, educativo, familiar, amoroso, amistoso, político, y un sin fin de espacios que los seres humanos habitan de forma cotidiana.

Esta revisión se enfocará en el estudio y análisis de la inteligencia emocional desde el ámbito educativo, específicamente desde la educación superior, la cual se entiende como una plataforma de lanzamiento para futuros profesionales que provienen de diversas áreas del saber. El objetivo es describir la evolución del concepto de inteligencia emocional presentando la diversidad de los modelos de estudio, relevando sus aportes hacia la educación superior. Para ello, se abordará el constructo de IE desde sus inicios, su evolución, visiones críticas, aportes y desafíos, finalizando con una reflexión general sobre los modelos y la forma de incluir los aportes científicamente comprobados en la formación de nuevos profesionales.

2. DESARROLLO

2.1. Inteligencia emocional, un constructo en desarrollo

La inteligencia emocional se plantea como constructo porque implica la reconstrucción que hace una comunidad científica a partir de la observación de la realidad dentro de un marco teórico (Bisquerra y López-Cassá, 2020). Inteligencia y emoción, tienden a visualizarse por caminos separados, la inteligencia asociado al aprendizaje y al estudio, a la educación en sí misma, al mundo social; y la emoción, a todo lo vivido fuera de ese espacio, asociándolo a lo privado, a lo individual, siendo relativamente nuevo el vínculo y su estudio en diversos aspectos de la vida. Sin embargo, la investigación actual, da cuenta de cuán conectados están estos constructos y lo necesario que es incorporar el mundo de lo emocional en todos los ámbitos, principalmente, en el educativo.

El concepto de inteligencia emocional tiene su mayor auge a nivel mundial con la obra de Daniel Goleman “Emotional intelligence” (Goleman, 1995), la cual se extendió mundialmente con la intención de dar respuesta a la interrogante ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? No obstante, desde el mundo científico, se reconoce a los autores Salovey & Mayer (1990) como los primeros en acuñar el concepto y vincular un modelo teórico.

Al menos existen 20 modelos de estudio de la Inteligencia emocional (Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón-Costa, 2019); no obstante, los más reconocidos y validados a nivel científico son los de capacidad (de Salovey y Meyer), el de competencia (de Daniel Goleman), el modelo mixto (de Reuven Bar-On) y el modelo de Rasgo (de Konstantinos Petrides) (Bisquerra y López-Cassá, 2020). En general, cada modelo ha desarrollado formas de aproximarse al concepto a través de la medición; por cuanto, es de suma relevancia que quienes investigan este tema conozcan cada modelo y escojan el que tenga mayor sentido con sus estudios y análisis.

A continuación, se revisarán los modelos de mayor impacto en el estudio de la inteligencia emocional.

2.1.1. Modelo de Capacidad de Salovey y Mayer

Este modelo destaca la capacidad para percibir, entender y regular las emociones propias y ajenas. El primer acercamiento que hacen los autores al concepto, es “...la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Bajo esta concepción, la IE es entendida como una inteligencia que se basa en el uso adaptativo de las emociones para solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al contexto que se habita (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Según Bisquerra (2020), los instrumentos de evaluación de la IE que siguen la lógica del modelo inicial son: TMMS (Trait meta-mode Scale de Salovey et al.,1995), SEIS o ASE (Schutte Emotional Intelligence) de Schutte et al.,1998), WLEIS (Wrong and Law Emotional Intelligencia Scale de Wong y Law, 2002), MEIA (Multidimensional Emotional Intelligence Assessment de Tett et al.,2005) y SREIS (Self-Rated Emotional Intelligence Scale de Brackett *et al.*,2006)

Es importante señalar que el modelo original sufrió modificaciones, y es a partir de su reformulación que se comienza a hablar del modelo de capacidad (ability model), en el cual la inteligencia emocional se considera como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p.4)

Siguiendo este lineamiento, los autores refieren 4 componentes clave de este constructo: a) *Percepción Emocional*: la identificación precisa de señales emocionales (tanto en uno mismo y en otras personas), como expresiones faciales, tono de voz o gestos, lo que permite discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, y honestas o deshonestas. b) *Asimilación Emocional o Facilitación emocional del pensamiento*: habilidad para emplear emociones en procesos cognitivos, potenciando la toma de decisiones y la resolución de problemas. c) *Comprensión Emocional*: habilidad para analizar las emociones y entender que tienen una causa. Incluye la capacidad para etiquetar las complejidades emocionales, reconocer patrones emocionales y comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. d) *Regulación Emocional*: regulación efectiva de las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, representando la culminación del modelo (Mayer y Salovey, 1997).

El transitar de este modelo hasta convertirse en el actual modelo de capacidad, implica que su conceptualización esté más cerca de la inteligencia que de la personalidad. (Bisquerra, 2020). Esto permite comprender y abordar este constructo desde otras áreas y no sólo desde la psicología. Respecto de los instrumentos, el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), permite evaluar los 4 componentes. Otros instrumentos que permiten evaluar bajo la lógica de este modelo son el STEU (Situational test of emotion understanding) y el STEM (Situational test of emotion management) los cuales miden el componente 3 y 4, respectivamente (MacCann y Roberts, 2008) y se orientan a una serie de preguntas objetivas (basadas en escenarios cotidianos) midiendo cuán bien las personas realizan sus tareas y resuelven problemas emocionales, con el fin de valorar emociones aplicadas a situaciones de la vida real (Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L, 2019).

2.1.2 Modelo de Competencia de Daniel Goleman

Desde sus inicios hasta la actualidad, este enfoque ha experimentado una evolución significativa. La teoría de Goleman se centró en la idea de que las habilidades emocionales son igualmente, si no más, importantes que el coeficiente intelectual en la determinación del éxito personal y profesional (Goleman, 1996).

El enfoque apunta a proponer una perspectiva integral que va más allá de la capacidad cognitiva, y refiere que la IE se centra en la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto nuestras propias emociones como las de los demás, destacando en sus postulados cinco elementos clave: *Autoconocimiento*, como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones en el momento en el que ocurren, así como su impacto en el comportamiento y las decisiones. *Manejo de las emociones* (autorregulación), implica gestionar las emociones de manera constructiva, controlando impulsos y manteniendo un equilibrio emocional en diversas situaciones. *Motivarse a sí mismo* (automotivación), se asocia a la capacidad de demorar algunas acciones que produzcan gratificación inmediata, a favor de otras a largo plazo, pero de orden superior. *Reconocer las emociones de los demás* (Empatía), es la base del altruismo, y esto implica tener la habilidad de comprender las emociones de los demás, lo que permite fomentar relaciones

interpersonales saludables y una comunicación efectiva. *Habilidades Sociales*, poder establecer relaciones sanas con otras personas implica poder manejar sus emociones, según el autor. Esto incluye la capacidad para trabajar en equipo, resolver conflictos y construir redes de apoyo, promoviendo un entorno social positivo. El desarrollo de esta habilidad, es la base del liderazgo y la eficiencia interpersonal (Goleman, 1996).

Este modelo se caracteriza porque no solo proporciona un marco teórico para comprender los elementos ya señalados, sino también por su aplicación en entornos educativos, organizacionales y de liderazgo (Goleman, 2016).

A pesar de su impacto positivo, el modelo de Goleman ha sido blanco de críticas durante su desarrollo. En respuesta, tras el modelo inicial, éste ha sido reformulado evolucionado, por ejemplo, a incluir el concepto de “competencias” para abordar la medición, creando el instrumento ECI (Emotional Competence Inventory) (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). A su vez, continuando con el análisis de las competencias en la medición de la IE, Boyatzis y Goleman reconceptualizaron el ECI como una medida de bienestar emocional y competencias de inteligencia social (Boyatzis, 2007).

2.1.3 Modelo Mixto de Reuven Bar-On

El enfoque de este modelo se basó en la idea de que la comprensión y gestión de las emociones son elementos fundamentales para el bienestar psicológico. Sus primeros trabajos surgen en los años ochenta; sin embargo, no es hasta que publica la primera versión del del test EQ-i (Emotional Quotient Inventory) en el año 2000 (Bar-On, 2000), donde el modelo se presenta como relevante.

Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades no cognitivas y capacidades que ayudan a las personas a hacer frente para salir a un problema, identificando cinco componentes (Bueno Lugo, 2019).

A continuación, se presentan los 5 componentes del modelo inicial y sus dimensiones derivadas (García & Giménez, 2010; Bueno Lugo, 2019). El primero, el Componente Intrapersonal, entendido como el “*Conjunto de habilidades para generar un autoconocimiento, poder realizar de forma consciente una lectura interna*” (Bueno Lugo, 2019. p.59). Las dimensiones son: Autoconciencia emocional (ser consciente de las propias emociones y comprenderlas), Asertividad (expresar de forma eficaz y constructiva las propias emociones y a uno mismo), Autoestima / Amor propio (percibir, comprender y aceptarse a sí mismo con precisión), Autorrealización (esforzarse por alcanzar los objetivos personales y actualizar el propio potencial), Independencia (Ser autosuficiente y no depender emocionalmente de los demás).

El Componente Interpersonal es descrito como la “*capacidad para manejar emociones fuertes producidas en otros y por otros*” (Bueno Lugo, 2019. p.59), y sus dimensiones abordan las relaciones interpersonales (establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás), Responsabilidad social (identificarse con el propio grupo social y cooperar con los demás) y Empatía (ser consciente y entender cómo se sienten los demás). El componente de Adaptabilidad la concibe como “*capacidad de tener una visión optimista en medio de una situación problemática o que genera algún tipo de presión*” (Bueno Lugo, 2019. p.59). Aquí se encuentran: Resolución de problemas (resolver eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal), Prueba de realidad (validar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos con la realidad externa) y Flexibilidad (adaptar y ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones). Según Bueno Lugo (2019. p.59) los últimos

componentes responden a la “*habilidad para regular los estados anímicos a partir de la adaptación a diferentes situaciones, al resolver problemáticas de orden contextual o personal*”. Aquí se encuentran la Gestión del estrés (gestión y regulación emocional), cuyas dimensiones son Tolerancia al estrés (Gestionar de forma eficaz y constructiva las emociones) y Control de los impulsos (controlar las emociones de forma eficaz y constructiva), y el componente de Estado de ánimo general, donde se aborda Felicidad (sentirse satisfecho con uno mismo, con los demás y con la vida en general) y Optimismo (ser positivo y ver el lado bueno de la vida).

Basado en estas dimensiones, Bar-On desarrolló el Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i). Corresponde a un índice autopercibido, basando su fiabilidad en la sinceridad de quien responde y en cómo percibe su comportamiento en diferentes situaciones presentadas por en el instrumento (Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L, 2019). Cuenta de 133 ítems, medidos por medio de escala Likert de cinco puntos, pudiendo obtener una medición general, una medición por componente y por cada una de las dimensiones. A partir de este modelo original se han creado otras versiones, como el EQ-i Short (Bar-On, 2000) que reduce los ítems a 51, El EQ-360° (Bar-On y Handley, 2003) que compara los datos obtenidos en el EQ-i con una evaluación realizada por un externo, o el EQ-i YV (Bar-On y Parker, 2000) versión para niños y adolescentes.

Con las nuevas investigaciones es posible indicar que este modelo puede aproximarse a la consideración de la Inteligencia emocional como rasgo; no obstante, el autor mantiene la idea de que lo que mide su modelo corresponde a competencias, habilidades y comportamientos, lo cual puede ser objeto de discusión, según la evolución de la evidencia científica (Petrides y Furnham, 2001).

La continuación del estudio en torno a la inteligencia emocional y su medición, generó que los instrumentos y modelos pudieran ser clasificados, por ejemplo, en aquellos referidos al rendimiento (habilidades) y otros de autoinforme, como el modelo de Bar-On. Al respecto, Petrides y Furnham (2001) plantean la idea de distinguir entre modelos de inteligencia emocional de rasgo (o autoeficacia emocional) y modelos de procesamiento de la información (o de habilidad), tomando como referencia los instrumentos de medida y no tanto el modelo teórico en sí mismo.

2.1.4. El modelo de Rasgo de Petrides y Furnham

El Modelo de Rasgo de Petrides y Furnham se inicia en la década del 2000, y se ha centrado en la identificación y medición de los rasgos emocionales estables en las personas. Los autores separan la visión entre la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo, como constructos diferentes. La inteligencia emocional rasgo aborda aspectos de la personalidad tales como la empatía y asertividad; y también de la inteligencia social, la inteligencia interpersonal e intrapersonal; pudiendo medirse a través de cuestionarios de autoinforme. Por otro lado, la inteligencia emocional capacidad, la entienden como la capacidad cognitiva emocional, siendo medida a través de test de rendimiento máximo (Petrides y Furnham (2001).

Los autores definen un modelo que aborda 15 facetas o rasgos, 13 de las cuales se agrupan en cuatro factores clave, y 2 de ellas se consideran independientes y no forman parte de ningún factor (Petrides y Furnham, 2001). *El Factor Bienestar* representa la tendencia a sentir un estado de bienestar general, con relativa independencia de las circunstancias. No es un estado en sí mismo, sino una tendencia que se puede considerar como un rasgo. Este factor se compone de las siguientes facetas: Autoestima (exitosos y con autoconfianza. Grado en que las personas se sienten satisfechas y con confianza en sí

mismas), Felicidad disposicional (grado en que las personas se sienten alegres y satisfechos con sus vidas) y Optimismo (grado en que las personas son propensas a valorar positivamente su futuro, a tener expectativas positivas, a sentirse confiados y a mirar el lado bueno de la vida). *El Factor de Emocionalidad* se refiere a la disposición hacia la buena comunicación emocional, tanto verbal como no verbal. Está compuesto por: Percepción emocional en uno mismo y en otros (grado en que las personas son capaces para darse cuenta de las emociones propias y de las de los demás), Expresión emocional (grado en las personas son capaces de comunicar apropiadamente sus sentimientos a otros individuos), Relaciones (grado en que las personas son proclives a mantener relaciones personales plenas), Empatía disposicional (grado en una persona puede ponerse en el lugar de los demás y ser sensible a sus sentimientos, necesidades y deseos). *El Factor de Sociabilidad* permite identificar la predisposición a desenvolverse de buena manera en las relaciones interpersonales. Está compuesto por: Competencia social (grado en que la persona es sociable, y propensa a mostrarse hábil en las relaciones sociales), Regulación emocional interpersonal o heterorregulación emocional (grado en que una persona puede influir en los sentimientos de los demás y regular sus estados emocionales) y Asertividad disposicional (grado en una persona es proclive al comportamiento asertivo. Se expresan de forma directa, franca y dispuestos a defender sus derechos, opiniones, deseos o necesidades). *El Factor de Autocontrol* permite reflejar la disposición a la estabilidad emocional y la capacidad de mantener la calma. Se compone de: Regulación emocional intrapersonal o autorregulación emocional (grado en que las personas son capaces de controlar sus propios estados emocionales y sentimientos), Gestión del estrés (grado en que la persona siente facilidad para resistir la presión y regular el estrés) y Baja impulsividad (grado en que las personas son reflexivas antes de actuar, sin dejarse llevar por impulsos emocionales y motivacionales) (Petrides et al., 2016; Bisquerra, 2020).

Además de los 4 factores, existen dos facetas independientes, las cuales son *adaptabilidad* y *automotivación*. La adaptabilidad refiere a la predisposición de adaptarse con facilidad a nuevos contextos, y la automotivación, alude a la tendencia de persistir y a continuar a pesar de las adversidades (Petrides et al., 2016).

Para la medición de la inteligencia emocional rasgo, el modelo propone el uso del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Esta prueba corresponde a un autoinforme de 144 ítems, que a través de escala tipo Likert de 7 puntos, entrega una medición global de inteligencia emocional, una medición por cada factor y puntuaciones específicas por cada una de las facetas o rasgos. Existen otras versiones de este instrumento, como el TEIQue-SF, que corresponde a una versión reducida de 30 ítems (la cual otorga una visión global de la IE rasgo), o la versión TEIQue-ASF para personas de 12 a 17 años (Bisquerra, 2020).

Considerando que existen diferencias evidentes al momento de pensar el constructo de Inteligencia emocional y sus mediciones, resulta relevante la presentación de este contenido de base, ya que por desconocimiento se podrían utilizar los conceptos y mediciones de manera indistinta. Estas diferencias que se establecen respecto a la manera en que se mide la inteligencia emocional, ya sea a través de preguntas de autoinforme o como rendimiento máximo, tiene sin duda un impacto importante sobre la forma de operacionalizar el constructo (Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A, 2005). Por cuanto, esto podría impactar, por un lado, en la falta de precisión que se le ha otorgado al constructo, lo que ha ampliado el espacio a la crítica del mismo, pero también en restarle

validez al estudio de las emociones y todo su espectro, al no tener una claridad sobre lo que se está midiendo.

2.2. La otra cara de la inteligencia emocional

Teniendo como antecedente los cuestionamientos que recibe el constructo desde su propio espacio de análisis teórico, y sobre la diversidad en los modelos de aproximación, se vuelve imprescindible abordar igualmente la visión crítica de diversos autores que relacionan el concepto y todo lo referido al campo de la inteligencia emocional, como una base de apoyo al modelo neoliberal actual (Menéndez Álvarez -Hevia, 2018; Sorondo, 2023).

Esta línea de análisis poco estudiada pero presente, busca entablar la reflexión sobre la manera en que este constructo en ocasiones podría presentarse como perjudicial, tanto individual como socialmente. Por ejemplo, Sorondo (2023), refiere la idea de “emocionalización” de la educación, lo que según la autora estaría apuntando a fomentar una cultura de superioridad del aspecto emocional sobre lo teórico y los contenidos de base en los diferentes niveles de formación, suponiendo un esfuerzo extra en docentes de distintos niveles educativos. A su vez, reflexiona sobre cómo esto apoyaría la promoción de valores propios del sistema neoliberal, basados en la individualidad y en la responsabilidad personal, ignorando el contexto sociopolítico en el cual viven, crecen y se desarrollan las personas.

Por su parte, Davis y Nichols (2016) vinculan los altos niveles de inteligencia emocional con personalidades poco rupturistas y de alguna manera conformistas con el estatus quo, lo que impide, por ejemplo, el asumir riesgos, presentar ideas críticas, o incluso pensar con mayor creatividad, lo cual podría traducirse en resultados negativos a nivel intrapersonal, como mala salud psicológica y reactividad al estrés. A esto se le agrega lo planteado por David Menéndez, señalando que el discurso de la IE responde a “dinámicas de poder que dirigen el conocimiento, definen posiciones y gestionan posibilidades” (Menéndez Álvarez-Hevia, 2018 p.11). Por otro lado, se habla de un “lado oscuro” de la IE, que se puede relacionar con la idea de que algunas personas que reporten índices de IE elevados, podrían volverse manipuladoras y presentar comportamiento antisocial (Davis y Nichols, 2016), asociándola con conductas y fines poco éticos.

Esta visión crítica busca cuestionar hasta qué punto el desarrollo de la IE ha contribuido a promover la humanización o, por el contrario, trabaja como un elemento deshumanizador, donde las emociones son mercancías y representan un modelo que genera alienación (Manrique Solana, 2015).

Está claro que la discusión sobre la construcción teórica del concepto y sus alcances es algo que permanece y continuará desarrollándose, así como el análisis sobre su validez respecto a otros conceptos de la psicología clásica, y el perfeccionamiento de instrumentos de evaluación confiables que den sustento a las investigaciones. Al mismo tiempo, una amplia línea investigativa se dirige a conocer los efectos de la inteligencia emocional en contextos diversos, siendo uno el ámbito educativo, por lo cual resulta importante diferenciar los distintos modelos, posturas y visiones sobre el concepto.

2.3 Inteligencia emocional y educación superior

Desde el contexto educativo, se reconoce que la base del sistema es el vínculo. Está comprobado que los aprendizajes tienden a ser más significativos si estos se relacionan con el anclaje emocional que se hace con el docente y los demás integrantes en un espacio de aprendizaje (Beccaria, M. & Castro Sánchez, M, 2020). Al respecto, Malaisi (2019),

plantea que el objetivo de la educación del siglo XXI debe ser enseñar a escuchar las señales internas y comprenderlas. Refiere que no se necesita de gente exitosa en términos de lo que la sociedad califica como éxito, sino que cada uno descubra cuál es su propósito y con ello se indique cómo ser exitoso. Para ello, se requiere un enfoque que se centre en el autoconocimiento, es decir, que conciba el desarrollo de la inteligencia emocional.

Respecto del aporte de la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias emocionales en la educación superior, las investigaciones han concluido diversos beneficios significativos en la formación de futuros profesionales (Bulás et al., 2020, Da Costa, et al., 2021, Hernández et al., 2021, Bello Dávila, 2023). En el corto plazo, en el éxito académico, ya que al integrar la dimensión emocional en el proceso educativo se promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador, lo que incide positivamente en la retención y participación de la comunidad estudiantil, así también en mejorar el rendimiento académico, la salud mental y reducir los niveles de ansiedad; y en largo plazo, en el éxito profesional, ya que el desarrollo de competencias emocionales facilita la gestión efectiva de las emociones, principalmente antes situaciones de estrés y el establecimiento de relaciones interpersonales más saludables, aspectos deseables en cualquier ámbito laboral. Otras evidencias se relacionan con aspectos como la mejora de las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, clima de aula, asertividad, resiliencia y reducción en comportamientos disruptivos (Durlak et al., 2011; Keefer et al., 2018; Sandoval y López, 2017 en López, 2022).

A su vez, la inteligencia emocional es un predictor clave del éxito en la vida personal y profesional (Fernández-Berrocal, Cabello-González, y Gutiérrez-Cobo, 2017), ya que contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, fundamentales tanto en el ámbito académico como laboral (González, Custodio, & Abal, 2020).

Considerando estos hallazgos, la IE se presenta como un elemento clave desde la educación, y particularmente en la educación superior, puesto que el desarrollo personal adquiere una importancia destacada en momentos en los cuales las personas necesitan ajustarse de manera efectiva a cambios significativos, como es el caso de las transiciones que experimentan los estudiantes universitarios, especialmente al culminar su formación académica (Merino-Tejedor, Hontangas-Beltrán & Pérez-González, 2024).

3. CONCLUSIONES

Respecto al debate sobre las diversas formas de aproximarse al concepto de inteligencia emocional, por ejemplo, desde su consideración como habilidad o rasgo, y la crítica que se hace a estos últimos y a los modelos mixtos sobre los tipos de instrumentos que utilizan para su medición, cabe preguntarse: ¿Será posible que lo errado no es la forma de medir, sino lo que realmente se está midiendo?, ¿Será posible entonces, que estos modelos en lugar de hablar de inteligencia emocional, deberían hablar de “conocimiento emocional” o de cualquier otro concepto que adhiera a lo que se busca realmente? Esto sin duda daría espacio a la autopercepción y al auto reconocimiento, que, por lógica, es la propia persona quien tiene la mayor noción al respecto, y por ende está en condición de informarlo. Por cuanto, es probable que los modelos mixtos y de rasgo no estén transitando caminos equivocados según lo que plantea la crítica hacia sus mediciones, sino que quizás, hablan de un concepto distinto a lo que refieren los modelos de habilidad. Es necesario dejar abierto el espacio a la reflexión respecto a que probablemente todo este tiempo no es que hayan coexistido modelos distintos de IE, sino que en realidad los caminos transitados

apuntan a constructos con orígenes diferentes, y, por ende, la aproximación y reflexiones en el área deben ser distintas también.

Por otro lado, habiendo presentado distintos modelos de inteligencia emocional, y teniendo en consideración los resultados que refieren las investigaciones, es posible concluir que, a pesar de la línea crítica hacia el constructo, se reconocen más beneficios que perjuicios. En este sentido, se plantea como necesario incluir en los planes de estudio de las universidades, programas para trabajar la inteligencia emocional como asignaturas específicas (obligatorias o electivas). Esto hace recordar cuando los planes de estudios consideraban clases de computación o informática, respondiendo a la necesidad frente al desconocimiento del manejo de computadores e internet; pues bien, el desconocimiento ahora es sobre el manejo de las emociones.

La importancia de su incorporación en el contexto universitario responde al hecho de que las y los estudiantes se encuentran cercanos a las demandas del mundo laboral, por lo que un proceso intencionado, gradual y sistemático, que incorpore el desarrollo de competencias que les permitan conocer y manejar sus propios procesos de conocimiento, permitirían potenciar su formación, ya sea desde el punto de vista cognitivo como emocional. Esto implica un cambio de paradigma respecto a la incorporación del mundo emocional en la educación superior, y que esto no signifique cambiar el foco de la educación disciplinar, sino que abrirse a nuevos horizontes que permitan concebir el ámbito universitario como un real agente transformador y no sólo como un lugar donde las personas aprenden una profesión.

Se debe comprender que, independiente de la disciplina, las necesidades de las actuales generaciones van más allá del conocer racional y teórico, y, que se requiere de una visión holística de la formación profesional, que permita hacerse cargo de las necesidades y carencias que presenta la comunidad estudiantil ante un mundo que se visualiza cada día más exigente.

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Psychology Press.
- Bar-On, R., & Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canada: Multi-HealthSystems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems
- Beccaria, M., & Castro Sánchez, M. (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. *A&H Revista De Artes, Humanidades Y Ciencias Sociales*, (12), 130–142. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/61>
- Bello-Dávila, Z. (2023). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar. *Revista Cubana De Educación Superior*, 38 (4especial). <https://orcid.org/0000-0002-3207-5256>
- Biquerra, R (2020) *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., y López-Cassà, È. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass/Wiley.
- Boyatzis, R.E. (2007). *The creation of the emotional and social competency inventory (ESCI)*. Hay Group research report.
- Brackett, M., Rivers, SE., Shiffman, S., Lerner N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, (91), 780-795.
- Bueno Lugo, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, N° 6, Vol 6, pp: 57-62. ISSN: 2256-3040.
- Bulás Montoro, Mercedes, Ramírez Camacho, Ana Lorena, & Corona Galindo, Manuel Gerardo. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Da Costa, M. G., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: a field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Davis, S., y Nichols, R. (2016). Does Emotional Intelligence have a “Dark Side”? A review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 7(1). <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01316>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R. & Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26.

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015), Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto>.
- García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (2013). Liderazgo. El poder de la Inteligencia emocional. Ediciones B, S. A.
- Goleman, D. (2016) *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B, S. A.
- González, R., Custodio, J. & Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente* 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M., & Chambel, M. J. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581>
- López López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortíz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 84–99. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Malaisi, L. (2019) Modo Creativo. Educación emocional de jóvenes y adultos. PAIDOS. España.
- Manrique Solana, Rafael. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, j. D, Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540–551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: 10.22550/ REP76-1-2018
- Merino Soto, C; Navarro Loli, J; García Ramirez, W. (2014) Revisión de la consistencia interna del inventario de inteligencia emocional de BAR-ON, EQ-I: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, Volumen 3- N° 1: 141-154.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas-Beltrán, P. M., & Pérez-González, J. C. (2024). Construcción de la carrera e inteligencia emocional como antecedentes de la identidad vocacional [Career construction and emotional intelligence as

- antecedents of vocational identity]. *Educación XXI*, 27(1), 157-183. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36591>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & PérezGonzález, J.-C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and Validation of a Self-Report Measure of Emotional Intelligence as a Multidimensional Trait Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888. <https://doi.org/10.1177/0146167204272860>
- Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(34), 49–64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>

Melodías Numéricas: Explorando la Intersección entre la Música y las Matemáticas

Rocío Rodríguez-Padín, Santiago Gómez-Fuentes

Universidade da Coruña (España)

Abstract: The work "Numerical Melodies" investigates the structural and conceptual relationship between music and mathematics. Throughout history, this connection has been explored by philosophers, scientists, and educators, revealing how mathematical principles underlie the composition, performance, and appreciation of music, as well as how music can be effectively used to teach mathematical concepts. The main objective is to explore the convergence between musical theory and mathematical theory, revealing structural similarities that offer new perspectives on both disciplines. The analysis focuses on several fundamental goals: investigating the similarities between musical scales and numerical progressions, examining the connection between musical notation and numbering systems, exploring how music can enhance the teaching of mathematics and vice versa, and analyzing how mathematical principles can be applied to understand musical structure. By exploring structural similarities and examining how this relationship can be leveraged in education, new perspectives and innovative approaches are offered to explore the fascinating intersection between melodies and numbers.

Keywords: Music-Mathematics Relationship, Musical Theory, Mathematical Principles, Educational Approaches, Structural Similarities.

1. INTRODUCCIÓN

En la vasta esfera del conocimiento humano, la música y las matemáticas a menudo se perciben como disciplinas dispares, cada una con sus propias metodologías y aplicaciones. Sin embargo, la relación intrínseca entre estos campos ha sido reconocida y explorada a lo largo de la historia. Este capítulo investiga esta conexión, revelando cómo los principios matemáticos subyacen en la composición, interpretación y apreciación de la música, y cómo, a su vez, la música puede ser una herramienta poderosa para enseñar conceptos matemáticos de manera efectiva.

La conexión entre música y matemáticas no es nueva. Filósofos y científicos desde la época de Pitágoras han identificado y examinado las similitudes estructurales y conceptuales entre ambas disciplinas (Maor y Pérez Parra, 2019). Pitágoras, por ejemplo, descubrió que las consonancias musicales podían explicarse mediante relaciones numéricas simples, lo que sentó las bases para la teoría de la música occidental (Guedj, 2010). En épocas posteriores, figuras como Johannes Kepler y Galileo Galilei también exploraron las conexiones entre la música y las matemáticas, vinculando las armonías celestiales con proporciones numéricas (Hoffman, 2010). Estudios recientes han continuado esta exploración, demostrando cómo las frecuencias de las notas musicales siguen patrones matemáticos predecibles y cómo la notación musical se puede comparar con los sistemas de numeración (Blanco Gómez-Escalonilla, 2022; Guevara Bravo, 2011).

El objetivo principal de este capítulo es ofrecer una visión integral de cómo la teoría musical y la teoría matemática convergen, proporcionando nuevas perspectivas sobre ambas disciplinas. Para ello, es fundamental comprender no solo las similitudes estructurales, sino también las aplicaciones prácticas de estas conexiones en contextos educativos y creativos. Investigaciones han mostrado que el uso de la música en el aula puede facilitar la comprensión de conceptos matemáticos complejos y mejorar el rendimiento académico en general (Johnson y Edelson, 2003). A través de este análisis, pretendemos alcanzar varios objetivos fundamentales: investigar las similitudes entre las escalas musicales y las progresiones numéricas, examinar la conexión entre la notación musical y los sistemas de numeración, explorar cómo la música puede enriquecer la enseñanza de las matemáticas y viceversa, y analizar cómo los principios matemáticos pueden ser aplicados para comprender la estructura y la teoría musical (Callejas Rodelas y Díaz Mohedo, 2022).

Para cumplir estos objetivos, el capítulo se divide en varias secciones. La primera parte se centra en las similitudes estructurales entre la teoría musical y la teoría matemática, destacando las relaciones entre las escalas musicales y las progresiones numéricas, así como la conexión entre la notación musical y los sistemas de numeración (Carlos dos Santos-Luiz et al., 2015). Además, se explorará cómo compositores a lo largo de la historia han utilizado principios matemáticos para crear obras musicales, desde el uso de la secuencia de Fibonacci por parte de Béla Bartók hasta las estructuras serialistas de Arnold Schoenberg (Roads, 2001). La segunda parte examina cómo la integración de la música en la enseñanza de las matemáticas puede mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes, presentando herramientas pedagógicas y estudios de caso relevantes (An et al., 2011; An et al., 2013). Estudios han demostrado que estudiantes que aprenden conceptos matemáticos a través de actividades musicales muestran una mayor retención y comprensión en comparación con métodos tradicionales (Rauscher et al., 1997). Finalmente, se analiza cómo los principios matemáticos pueden ser aplicados para comprender la estructura y la teoría musical, destacando el impacto de la comprensión matemática en la interpretación y la composición musical (Herrera, 2014; Montiel y Gómez, 2014).

2. SIMILITUDES ESTRUCTURALES ENTRE LA TEORÍA MUSICAL Y LA TEORÍA MATEMÁTICA

2.1. Relación entre las escalas musicales y las progresiones numéricas

La interrelación entre las escalas musicales y las progresiones numéricas es uno de los aspectos más fascinantes de la conexión entre música y matemáticas. Las escalas musicales, que son fundamentales en la teoría musical, se estructuran en base a frecuencias de sonido que siguen patrones matemáticos predecibles. Por ejemplo, la escala diatónica, utilizada en gran parte de la música occidental, se basa en una serie de proporciones que pueden describirse matemáticamente. Estas proporciones fueron estudiadas por primera vez por Pitágoras, quien descubrió que los intervalos entre las notas podían expresarse como relaciones numéricas simples (Maor y Pérez Parra, 2019). Pitágoras observó que al dividir una cuerda en diferentes proporciones, los sonidos producidos eran armónicos, estableciendo así una conexión entre la longitud de la cuerda y las notas musicales producidas (Guedj, 2010).

Las frecuencias de las notas en una escala se relacionan entre sí a través de razones matemáticas. Por ejemplo, la frecuencia de una nota y su octava es una proporción de 2:1. Esta relación se extiende a otros intervalos en la escala, como la quinta (3:2) y la cuarta

(4:3). Estas relaciones matemáticas no solo son aplicables en la teoría musical sino que también tienen paralelismos en la teoría de números, donde se estudian las propiedades de los números enteros y sus relaciones (Benson, 2007). Estos intervalos y proporciones no solo son fundamentales en la teoría musical, sino que también se encuentran en diversas áreas de las matemáticas, como la teoría de números y la geometría (Blanco Gómez-Escalonilla, 2022).

Además de las escalas diatónicas, otras estructuras musicales como las escalas cromáticas y pentatónicas también muestran patrones matemáticos. La escala cromática, por ejemplo, divide la octava en doce semitonos iguales, lo que se puede describir mediante una progresión geométrica. Este concepto es utilizado en el temperamento igual, un sistema de afinación que se basa en la división matemática exacta de la octava para que los intervalos suenen igual en cualquier tonalidad (Loy, 2011). Estas relaciones matemáticas son esenciales para la comprensión de la armonía y la melodía en la música, y demuestran cómo los principios matemáticos subyacen en la creación musical (Guevara Bravo, 2011).

2.2. Conexión entre la notación musical y los sistemas de numeración

La notación musical y los sistemas de numeración comparten una base conceptual en la representación y manipulación de información. La notación musical es un sistema simbólico que utiliza una serie de signos y reglas para representar sonidos de manera sistemática, similar a cómo los sistemas de numeración representan cantidades numéricas. Este paralelismo entre ambos sistemas permite una comprensión más profunda de la música a través de un enfoque matemático.

La notación musical moderna, que incluye elementos como pentagramas, claves y notas, se puede comparar con sistemas numéricos en términos de su estructura y funcionalidad. Por ejemplo, las notas en una escala pueden ser representadas numéricamente, lo que facilita la comprensión de intervalos y acordes en términos matemáticos (Carlos dos Santos-Luiz et al., 2015). Además, la asignación de valores numéricos a las notas musicales permite el uso de algoritmos y fórmulas matemáticas para componer y analizar piezas musicales de manera más precisa (Krantz, 2007). Este enfoque numérico no solo ayuda en la teoría musical, sino que también puede ser utilizado como una herramienta pedagógica en la enseñanza de las matemáticas, haciendo conceptos abstractos más tangibles a través de la música.

Las similitudes entre la notación musical y los sistemas de numeración también se evidencian en el uso de ritmos y compases. Los ritmos musicales se pueden describir mediante fracciones y proporciones, lo que permite una conexión directa con conceptos matemáticos como los fraccionarios y las series. Por ejemplo, la subdivisión de compases en mitades, cuartos y octavos refleja directamente la forma en que se dividen las fracciones en matemáticas (Levitin, 2019). Este vínculo facilita la integración de la música en la enseñanza de las matemáticas, proporcionando a los estudiantes una forma intuitiva de comprender y aplicar principios matemáticos (Calvo de Celis, 2022).

Además, los estudios han demostrado que el aprendizaje de ritmos musicales puede mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para resolver problemas matemáticos relacionados con fracciones y proporciones, debido a la naturaleza práctica y visual de los ritmos musicales (Gordon, 2012). Por lo que, la relación entre las escalas musicales y las progresiones numéricas, junto con la conexión entre la notación musical y los sistemas de numeración, demuestra cómo la teoría musical está profundamente enraizada en principios matemáticos. Estas similitudes estructurales no solo enriquecen

nuestra comprensión de ambas disciplinas, sino que también ofrecen nuevas perspectivas y herramientas para la educación y la investigación interdisciplinaria.

3. INTEGRACIÓN DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

3.1. Herramientas pedagógicas musicales para la enseñanza de conceptos matemáticos

La integración de la música en la enseñanza de las matemáticas ha demostrado ser una herramienta pedagógica efectiva, proporcionando un enfoque multidimensional que puede facilitar la comprensión y el aprendizaje de conceptos matemáticos (Berrón-Ruiz y Arriaga-Sanz, 2022). Diversos estudios han demostrado que el uso de actividades musicales puede mejorar significativamente la percepción y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas (An et al., 2011; An et al., 2013). Además, la música puede involucrar a los estudiantes emocionalmente, lo que aumenta la motivación y la disposición para aprender. Al utilizar la música, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje más atractivo y dinámico que favorece la participación activa de los estudiantes (Hallam, 2010).

Una de las herramientas más utilizadas es el uso de ritmos y patrones musicales para enseñar secuencias numéricas y proporciones matemáticas. Los ritmos musicales, que pueden ser descompuestos en fracciones y patrones repetitivos, ofrecen una forma tangible y audible de entender conceptos abstractos como las fracciones y las series. La aplicación de patrones rítmicos en la enseñanza de las matemáticas también permite a los estudiantes experimentar con la temporalidad y la duración, lo que facilita la comprensión de conceptos como la velocidad y el tiempo en problemas matemáticos (Geist, 2012). Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender a dividir un compás en fracciones más pequeñas, comprendiendo así la equivalencia entre diferentes fracciones (Blanco Gómez-Escalonilla, 2022).

Otra herramienta pedagógica es el uso de canciones y melodías para memorizar fórmulas y reglas matemáticas. Las melodías repetitivas pueden ayudar a los estudiantes a recordar información de manera más efectiva que los métodos tradicionales de memorización. Además, las canciones pueden ser compuestas específicamente para incluir terminología matemática y conceptos clave, facilitando la familiarización y el uso cotidiano de estos términos (Anvari et al., 2002). Este enfoque no solo hace el aprendizaje más divertido, sino que también puede aumentar la retención de información a largo plazo (Callejas Rodelas y Díaz Mohedo, 2022).

El uso de instrumentos musicales también puede ser una herramienta poderosa para enseñar conceptos matemáticos. Por ejemplo, tocar un instrumento puede ayudar a los estudiantes a comprender las proporciones y las escalas de una manera práctica. Los estudiantes pueden explorar cómo la variación en la presión o la técnica de ejecución afecta la producción de sonido, lo que a su vez puede ser analizado mediante principios físicos y matemáticos, proporcionando una comprensión más profunda y práctica de estos conceptos (Zatorre et al., 2007). Al ajustar la tensión de una cuerda o la longitud de una columna de aire en un instrumento de viento, los estudiantes pueden explorar las relaciones entre las frecuencias y las proporciones matemáticas que subyacen a la producción de sonido (García Pérez y Otaola González, 2014).

3.2. Estudios de caso y ejemplos prácticos

Numerosos estudios de caso han documentado los beneficios de integrar la música en la enseñanza de las matemáticas. Un estudio realizado por An et al. (2013) demostró que los estudiantes de primaria que participaron en lecciones de matemáticas que incorporaban actividades musicales mostraron una mejora significativa en sus habilidades matemáticas en comparación con aquellos que recibieron instrucción tradicional. Además, este estudio encontró que los estudiantes desarrollaron una mejor capacidad para trabajar en equipo y resolver problemas en un contexto colaborativo, lo que sugiere que la música puede ayudar a fortalecer habilidades interpersonales mientras se aprende matemáticas (Fitzpatrick, 2006). Los autores sugieren que la naturaleza multisensorial de la música puede facilitar una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos.

Otro estudio de Chao et al. (2015) exploró el impacto de actividades interdisciplinarias de matemáticas y música en la educación infantil. Los investigadores también observaron mejoras en la motricidad fina y gruesa de los niños, ya que las actividades musicales a menudo involucran movimientos coordinados que son beneficiosos para el desarrollo físico (Jensen, 2000). Los resultados mostraron que los niños que participaron en estas actividades no solo mejoraron en sus habilidades matemáticas, sino que también desarrollaron una mayor apreciación por la música. Este enfoque interdisciplinario también fomentó un ambiente de aprendizaje más colaborativo y creativo.

En el ámbito de la educación superior, Hernández (2017) llevó a cabo un experimento piloto sobre la enseñanza interdisciplinaria integrada de matemáticas y música en una universidad. Los hallazgos indicaron que los estudiantes no solo mejoraron en su comprensión de los conceptos matemáticos, sino que también mostraron avances en su capacidad para aplicar estos conceptos en situaciones cotidianas, como la creación de algoritmos musicales y la programación de software de composición (Bamberger, 1991). Los resultados indicaron que los estudiantes que participaron en el programa interdisciplinario mostraron una mayor comprensión de los conceptos matemáticos y una mejor capacidad para aplicar estos conceptos en contextos prácticos, como la composición musical.

Además, estudios de caso como los de Montiel y Gómez (2014) han demostrado que la integración de la música en la pedagogía de las matemáticas puede ser particularmente efectiva para estudiantes con dificultades de aprendizaje. El uso de actividades rítmicas y melódicas ha demostrado reducir el estrés y la ansiedad en estos estudiantes, proporcionando un entorno más relajado y favorable para el aprendizaje (Rickard et al., 2012). La música, con su estructura repetitiva y rítmica, puede proporcionar un marco accesible para que estos estudiantes comprendan y apliquen conceptos matemáticos de manera más efectiva.

La integración de la música en la enseñanza de las matemáticas no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también ofrece una manera innovadora de abordar la educación interdisciplinaria (Esteban-Martínez et al., 2014). Al utilizar herramientas pedagógicas musicales y examinar estudios de caso, este enfoque demuestra su potencial para mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes en ambas disciplinas.

4. APLICACIÓN DE PRINCIPIOS MATEMÁTICOS EN LA TEORÍA MUSICAL

4.1. Impacto de la comprensión matemática en la interpretación musical

La comprensión de los principios matemáticos puede tener un impacto significativo en la interpretación musical. Los músicos que entienden las matemáticas detrás de la música

pueden desarrollar una mayor precisión y un enfoque más analítico hacia su interpretación. La teoría musical está llena de conceptos que tienen una base matemática, desde la estructura de las escalas y los acordes hasta la organización rítmica y temporal de las composiciones.

Uno de los ejemplos más claros es el uso de fracciones y proporciones en la teoría del ritmo. Los músicos deben dividir los compases en fracciones precisas, lo que requiere una comprensión implícita de las matemáticas. Los conceptos de subdivisión y síncopa, fundamentales en muchos géneros musicales, son esencialmente ejercicios matemáticos que implican la división del tiempo en partes iguales y desiguales (Herrera, 2014).

Además, la comprensión de las proporciones matemáticas permite a los músicos afinar sus instrumentos con precisión. La afinación de los instrumentos de cuerda, por ejemplo, se basa en la relación matemática entre las frecuencias de las cuerdas. Los intervalos como la quinta perfecta y la octava están definidos por relaciones simples como 3:2 y 2:1, respectivamente. Un conocimiento profundo de estas relaciones puede ayudar a los músicos a entender mejor las afinaciones temperadas y justas, mejorando así su capacidad de interpretar música con precisión (Maor y Pérez Parra, 2019).

En la composición musical, los principios matemáticos también juegan un papel crucial. Compositores como Johann Sebastian Bach y Arnold Schoenberg han utilizado estructuras matemáticas complejas en sus obras. Bach, por ejemplo, empleó principios de simetría y proporción en sus fugas y cánones, mientras que Schoenberg desarrolló el método dodecafónico, que se basa en la permutación de las 12 notas de la escala cromática de una manera que puede ser descrita matemáticamente (García Pérez y Otaola González, 2014).

4.2. Influencia del conocimiento matemático en la composición musical

El conocimiento matemático puede proporcionar a los compositores herramientas adicionales para estructurar y organizar sus obras. Las matemáticas pueden ayudar a los compositores a explorar nuevas posibilidades y a crear obras con una lógica interna fuerte y coherente. La teoría de la probabilidad y la estadística, por ejemplo, se ha utilizado para generar música algorítmica, donde las decisiones compositivas son determinadas por procesos estocásticos (Montiel y Gómez, 2014).

El uso de secuencias numéricas y series matemáticas también puede inspirar a los compositores. La secuencia de Fibonacci y la razón áurea son ejemplos de conceptos matemáticos que han sido utilizados en la composición musical para crear estructuras estéticamente agradables. La razón áurea, una proporción irracional que aparece en diversas formas en la naturaleza y el arte, ha sido utilizada por compositores como Béla Bartók para determinar la duración de las secciones en sus composiciones, creando así un sentido de equilibrio y proporción (Peralta Coronado, 2015).

La teoría de grupos y la teoría de grafos son otras áreas de las matemáticas que han encontrado aplicaciones en la música. La teoría de grupos, que estudia las simetrías y las transformaciones, ha sido utilizada para analizar y componer música serial y atonal. La teoría de grafos, por otro lado, puede modelar las relaciones entre diferentes elementos musicales, proporcionando un marco matemático para explorar las conexiones entre melodías, armonías y ritmos (dos Santos-Luiz et al., 2015).

En el ámbito educativo, la aplicación de principios matemáticos en la teoría musical puede enriquecer el aprendizaje de ambos campos. Los estudiantes que estudian música con un enfoque matemático pueden desarrollar habilidades analíticas más fuertes y una

mayor comprensión de la estructura y la forma musical. Del mismo modo, los estudiantes de matemáticas que aplican sus conocimientos a la música pueden encontrar nuevas maneras de abordar problemas y explorar conceptos abstractos (Chao et al., 2015).

La aplicación de principios matemáticos en la teoría musical no solo enriquece la práctica y la comprensión de la música, sino que también proporciona nuevas herramientas y enfoques para la composición y la interpretación. Este enfoque interdisciplinario puede abrir nuevas perspectivas y oportunidades tanto en la educación como en la investigación.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos explorado la profunda interconexión entre la música y las matemáticas, dos campos que, a pesar de parecer dispares, comparten una estructura y conceptualización intrínsecamente relacionada. A través del análisis de sus similitudes estructurales y conceptuales, se han revelado nuevas perspectivas que enriquecen tanto la teoría musical como la teoría matemática.

5.1. Resumen de los hallazgos clave

En primer lugar, hemos investigado las similitudes entre las escalas musicales y las progresiones numéricas, demostrando cómo las frecuencias de las notas musicales siguen patrones matemáticos predecibles. Esta relación, que se remonta a los estudios de Pitágoras, muestra cómo las proporciones y las relaciones numéricas subyacen en la estructura de las escalas y los intervalos musicales (Maor & Pérez Parra, 2019; Blanco Gómez-Escalonilla, 2022).

También hemos examinado la conexión entre la notación musical y los sistemas de numeración, destacando cómo ambos utilizan símbolos y reglas sistemáticas para representar información. Este paralelismo no solo facilita una comprensión más profunda de la música desde una perspectiva matemática, sino que también proporciona herramientas pedagógicas valiosas para la enseñanza de conceptos matemáticos a través de la música (Carlos dos Santos-Luiz et al., 2015; Calvo de Celis, 2022).

En la segunda parte del capítulo, se presentó cómo la integración de la música en la enseñanza de las matemáticas puede mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes. Las herramientas pedagógicas musicales, como el uso de ritmos y patrones para enseñar fracciones y secuencias numéricas, han mostrado ser efectivas en estudios de caso y ejemplos prácticos (An et al., 2011; Chao et al., 2015). Estos enfoques no solo hacen el aprendizaje más atractivo y accesible, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje más colaborativo y creativo.

Finalmente, hemos explorado cómo los principios matemáticos pueden aplicarse en la teoría y la interpretación musical. La comprensión de conceptos como las fracciones, las proporciones y las series matemáticas puede enriquecer la precisión y la creatividad de los músicos. Además, la aplicación de teorías matemáticas avanzadas en la composición musical demuestra cómo las matemáticas pueden abrir nuevas posibilidades y enfoques en la creación musical (Herrera, 2014; Montiel & Gómez, 2014).

5.2. Implicaciones para la educación y la investigación

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas tanto para la educación como para la investigación interdisciplinaria. En el ámbito educativo, la integración de la música y las matemáticas puede proporcionar nuevas estrategias pedagógicas que mejoren la comprensión y el rendimiento de los estudiantes en ambas disciplinas. La música puede ser una herramienta poderosa para enseñar conceptos matemáticos de manera intuitiva y

atractiva, mientras que las matemáticas pueden proporcionar una base estructural y lógica para la enseñanza de la teoría musical (Callejas Rodelas & Díaz Mohedo, 2022; Chao - Fernández et al., 2015).

En el ámbito de la investigación, esta intersección abre nuevas oportunidades para estudios interdisciplinarios que exploren las aplicaciones de los principios matemáticos en la música y viceversa. La comprensión de estas conexiones puede conducir a nuevos enfoques y métodos en ambas áreas, enriqueciendo nuestra comprensión del mundo y proporcionando nuevas herramientas para la innovación y la creatividad.

5.3. Futuras direcciones de investigación

Las futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de la integración interdisciplinaria de la música y las matemáticas en diversos contextos educativos, explorando su impacto en diferentes niveles de enseñanza y en diferentes culturas. Además, la investigación podría centrarse en el desarrollo de nuevos métodos y herramientas pedagógicas que utilicen la música para enseñar conceptos matemáticos complejos y viceversa.

También sería valioso investigar cómo la comprensión matemática puede influir en la interpretación y la creatividad musical en mayor profundidad, explorando cómo diferentes principios matemáticos pueden ser aplicados en diversas formas de composición y performance musical.

En conclusión, la intersección entre la música y las matemáticas ofrece una riqueza de posibilidades que pueden transformar tanto la educación como la investigación en estas disciplinas. Al continuar explorando y aprovechando estas conexiones, podemos descubrir nuevas formas de enriquecer nuestro conocimiento y nuestra creatividad, abriendo nuevas puertas para el aprendizaje y la innovación.

REFERENCIAS

- An, S., Ma, T., & Capraro, M. M. (2011). Preservice teachers' beliefs and attitude about teaching and learning mathematics through music: An exploratory study. *School Science and Mathematics Journal*, 111(5), 235-247. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00082.x>
- An, S., Capraro, M. M., & Tillman, D. A. (2013). Elementary teachers integrate music activities into regular mathematics lessons: Effects on students' mathematical abilities. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.21977/D99112867>
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/3345554>
- Benson, D. J. (2007). *Music: A Mathematical Offering*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618975>
- Berrón-Ruiz, E. & Arriaga-Sanz, C. (2022). Enseña menos y deja aprender: reformulando la educación musical a través de metodologías activas en el Grado de Maestro. *Opus*, 28, 1-23. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.25>
- Blanco Gómez-Escalonilla, N. (2022). La música como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje de las matemáticas en educación infantil.
- Callejas Rodelas, A., & Díaz Mohedo, M. T. (2022). MUSIMAT: Un proyecto interdisciplinar para la enseñanza de la música y las matemáticas. En *Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 2* (1ª ed., pp. 543-). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.1866755.44>
- Calvo de Celis, G. (2022). Utilización transversal de la asignatura de música para el aprendizaje de las matemáticas. *Educa (La Coruña, Spain)*, 3(1), 60-84. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i1.55>
- Casals Ibáñez, A., Carrillo Aguilera, C., & González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 34, 1-17. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9861>
- Chao, R., Mato, M. D., & Chao, A. (2015). Actividades interdisciplinarias de matemáticas y música para Educación Infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 032-036.
- Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, M. D., & López-Chao, A. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1009-1022. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201512139014>
- Dos Santos-Luiz, C., Mónico, L., Campelos, S., & Fernandes da Silva, C. (2015). Matemática e música: Sistematização de analogias entre conteúdos matemáticos e musicais. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 271-293. <https://doi.org/10.21814/rpe.7742>
- Esteban-Martínez, N., Aránega-Iglesias, I. M., Ballesta-Ramón, M. N. & Navarro-Mateos, V. M. (2014). El aula de música como contexto de aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil. In *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 79-88). Servicio de Publicaciones.

- Fernández-Carrión, M. (2011). Música y matemáticas: Conexiones curriculares para un mayor éxito educativo. *Revista Educativa Musical*. Recuperado de <https://bit.ly/2FZSsbH>
- Fitzpatrick, K. R. (2006). The Effect of Instrumental Music Participation and Socioeconomic Status on Ohio Fourth-, Sixth-, and Ninth-Grade Proficiency Test Performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/002242940605400106>
- García Pérez, A., & Otaola González, P. (2014). *Francisco de Salinas: Música, teoría y matemática en el Renacimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Geist, K. (2012). Integrating Music and Mathematics in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(2), 178-188. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.675942>
- Gordon, E. E. (2012). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications. <https://doi.org/10.1186/s40814-019-0501-5>
- Guedj, D. (2010). El teorema del loro: Historia de las matemáticas. Madrid: Anagrama.
- Guevara Bravo, C. (2011). Matemáticas y música en la revolución científica. *Ciencias*, 100(100). Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cns/article/view/25383>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Herrera, R. M. (2014). Pablo Amster: La Música de la Matemática. *Pensamiento Matemático*, 4(1), 157-162. <https://doi.org/10.15381/pc.v7i0.9043>
- Hoffman, P. (2010). Los arcanos de la música y las matemáticas: Del pasado al presente. *Journal of Historical Research in Music Education*, 31(2), 123-135. <https://doi.org/10.1177/153660061003100201>
- Ibáñez, A. C., Aguilera, C. C., González-Martín, C., & del Professorat, F. D. F. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 34, 1-17.
- Jensen, E. (2000). *Music with the Brain in Mind*. Corwin Press. <https://doi.org/10.2307/411659>
- Johnson, G. R., & Edelson, D. C. (2003). Integrating Music and Mathematics in the Classroom: An Interdisciplinary Approach. *Music Educators Journal*, 89(4), 41-46. <https://doi.org/10.2307/3399898>
- Krantz, S. G. (2007). *The Harmonic Mind: From Neural Computation to Optimality-Theoretic Grammar, Volume I: Cognitive Architecture*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262513173.001.0001>
- Levitin, D. J. (2019). *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. New York: Plume. <https://doi.org/10.1038/nature07314>
- Liern Carrión, V., & Queralt Llopis, T. (2008). Música y matemáticas: La armonía de los números. *FESPM*. Recuperado de https://www.fespm.es/IMG/pdf/dem2008_-_musica_y_matematicas.pdf
- Loy, G. (2011). *Musimathics: The Mathematical Foundations of Music*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262516556.001.0001>
- Maor, E., & Pérez Parra, I. C. (2019). *La música y los números: De Pitágoras a Schoenberg* (Primera edición: septiembre de 2018). Turner Publicaciones, S. L.
- Mato-Vázquez, D., Chao-Fernández, R., & Chao-Fernández, A. (2017). O piano matemático. *Revista de Estudios Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extra. (06). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2123>

- Montiel, M., & Gómez, F. (2014). Music in the pedagogy of mathematics. *Journal of Mathematics and Music*, 8(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/17459737.2014.936109>
- Montiel, M. (2017). Un experimento piloto sobre la enseñanza interdisciplinaria integrada a nivel universitario: Matemáticas y música. *Foro de Educación*, 15(22), 1-30. <https://doi.org/10.14516/fde.532>
- Oliveira, M. P. de. (2023). A integração entre a Música e a Matemática: uma revisão sistemática de literatura. *Revista De Ensino De Ciências E Matemática*, 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.26843/rencima.v14n1a08>
- Peralta Coronado, F. J. (2015). Las matemáticas en el arte, la música y la literatura. *Tendencias Pedagógicas*, 235–244. <https://doi.org/10.15366/tp>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1997). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2012). Orchestrating Life Skills: The Effect of Increased School-Based Music Classes on Children's Social Competence and Self-Esteem. *International Journal of Music Education*, 30(2), 125-135. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Roads, C. (2001). *Microsound*. Cambridge: MIT Press.
- Torrejón Marín, M. F., & Ventura-Campos, N. (2019). Enseñanza-aprendizaje músico-matemático utilizando robótica educativa. *3C TIC*, 8(3), 12–37. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.83.12-37>
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

«¿Qué haré en Roma?»: John de Salisbury y la filosofía como viático

Encarnación Ruiz Callejón

Universidad de Granada (España)

Abstract: This paper deals with the analysis of social structure and the concept of knowledge in John of Salisbury. In times of crisis of values, Salisbury calls for more justice, more morality and more philosophy. For him, ethics is not a preparation that culminates in metaphysics. It is not a treatise on virtue to hoard merit for the hereafter. It is an art for living in society and being useful to others. Moderate scepticism is the best guide to orient ourselves in society and in life in general. The following sections analyse: 1) The structure of the body politic in Salisbury and the health and sickness of the body politic. 2) The enlargement of society that Christine de Pizan will demand and her perspective on the common good. 3) Salisbury's scepticism and why philosophy should offer a specific viaticum to women.

Keywords: knowledge, medieval philosophy, politic body, power, skepticism

1. INTRODUCCIÓN

En el imaginario más extendido sobre la Edad Media esta todavía se presenta como una época oscura, bárbara y fanática, un periodo de penuria intelectual en el que, en lo que a la filosofía se refiere, se transmitirían los autores y las corrientes más bien desdibujados, siendo la tarea filosófica racionalizar y justificar la religión. También suelen proyectarse en el pasado medieval debates ideológicos actuales (Aberth, 2019; Kaufman, Sturtevant, 2020; Albin, Erler, O'Donnell, Paul, Rowe, 2019). Se le impone una concepción más contemporánea de la filosofía o se le exige a esta una estricta separación de otros ámbitos del saber que le fue del todo extraña. El interés por la filosofía medieval suele dirigirse sobre todo a las grandes personalidades, las órdenes religiosas y, a partir del siglo XIII, las universidades. La popularización y difusión de la filosofía, la diversidad textual, la contribución de otras culturas o la existencia de otras formas de ser filósofo, no siempre han sido reivindicadas ni consideradas filosóficamente relevantes. Suelen estar ausentes los contextos de creación y difusión del conocimiento, que no solo fueron latinos, así como la complejidad de la transmisión textual. Se ha atendido poco, pues, a la cultura filosófica del periodo (Marenbon, 2022). El efecto más inmediato de este imaginario es que la cultura filosófica queda invisibilizada y sus protagonistas “domesticados”, todavía más “medievalizados”.

Sin embargo, no faltan autores medievales que mantienen posiciones disruptivas en un periodo que es por antonomasia teocéntrico, pero no por ello monotemático ni homogéneo. Son autores y autoras que, incluso haciendo uso de los materiales filosóficos clásicos y sin excluir la religión, hacen avanzar el conocimiento. Optan por géneros filosóficos distintos al comentario y reivindican una filosofía ecléctica. Imprimen otro estilo a sus obras para ser directos y pedagógicos, evitando los tecnicismos y las cuestiones más abstractas. Analizan problemáticas de la sociedad y la política e insisten en que la filosofía debe tener una función en ambas, transformarnos y orientarnos en esta vida, pero no por la sola razón de hacernos merecedores de la otra. Hacen uso de recursos

como las historias, la ficción, la poesía, las anécdotas, los ejemplos, las metáforas. La experiencia personal también es materia filosófica. Pretenden dirigirse a un público lector amplio, con cierta cultura, y apelan a su punto de vista.

John de Salisbury es un ejemplo, dentro del “Renacimiento del siglo XII” o del “Renacimiento medieval romano” (O’Daly, 2018), de este tipo de intelectual. Se formó en París con intelectuales de primer nivel, incluidos filósofos, aunque no se dedicó a la docencia universitaria ni fue un autor de la escolástica, tampoco fue un teólogo. Fue obispo de Chartres, pero también diplomático y filósofo. Marenbon (2022) ha distinguido dos tipos de popularización filosófica: dinámica e *ipso facto*. La dinámica hace asequible a una audiencia amplia no especializada un texto filosófico o un conjunto de ideas. En la popularización *ipso facto* el texto ya viene concebido y diseñado para una audiencia amplia. El *Policraticus* de John de Salisbury podría ser un ejemplo de este último tipo. Su autor lo concibe como una tarea de utilidad pública y también de provecho para los hombres del futuro.

2. LA SALUD Y LA ENFERMEDAD DEL CUERPO POLÍTICO

2.1. Un cuerpo político sano

El cuerpo político o sociedad no es una estructura jerárquica, sino un organismo similar al cuerpo humano. En él cada miembro tiene su función, pero todas las partes son imprescindibles, dependen unas de otras y tanto su salud como su enfermedad afecta al conjunto. Es necesario que la comunidad política constituya una “unión de voluntades y una especie de aglutinación de los ánimos” (Salisbury, 1984, p. 370). El ser humano desea la justicia y lo que le es provechoso. El cuerpo político debe poder satisfacer las aspiraciones legítimas de la naturaleza humana, que no debe ser dañada ni menoscabada.

El gobernante o príncipe representaría la cabeza o razón. Su elección puede responder a diversos métodos: “Dios lo escoge entre otros, bien sea por el misterio de su providencia, bien valiéndose de una especie de elección de los sacerdotes, bien por la convergencia de los votos de todo el pueblo” (Salisbury, 1984, p. 361). Pero sea como fuere, el gobernante es un servidor, dispone de un poder delegado sometido a las leyes y con él ha de procurar y preservar el bien común de la sociedad y el bien del individuo. Su comportamiento ha de ser ejemplar. Especialmente, ha de ser “escudo de los débiles” y “de gran provecho para aquellos que carecen de posibilidades” (Salisbury, 1984, p. 309). Es responsable de sus acciones, omisiones y negligencias, pero también de cómo actúan el resto de funcionarios. La legitimidad de la sucesión se supedita a la rectitud, sabiduría y respeto a la ley, pues la prerrogativa de la sangre hace al noble proclive a lo contrario: “engendra la soberbia [...], pisotea a los inferiores [...], no quiere tener superiores [...], se olvida de todo lo que parece estar detrás suyo [...], sin cultivar la virtud, se lanza a todo lo que está por delante” (1984, p. 707).

Los consejeros, que han de tener la sabiduría que facilita la edad, son como el corazón del cuerpo político, pues “de él proceden los comienzos de los actos buenos y malos” (Salisbury, 1984, p. 347). No se espera que el gobierno ni los consejeros sean seres perfectos, absolutamente virtuosos, pero sí hombres de buena voluntad. Las entrañas del cuerpo son los recaudadores, inspectores y quienes manejan el erario público. Los costados asisten al mandatario. Los ojos, los oídos y la lengua del cuerpo político son los gobernadores y jueces. Todos ellos deben ser honestos. Las manos no armadas son las que administran la justicia. Se exige a estas que defiendan especialmente a débiles e inocentes, que eviten actos de violencia e impuestos y ganancias injustas. El castigo ha

de ser el fijado por una ley justa y nunca será el primer recurso. El gobernante debe aprender del médico o de quienes tocan instrumentos de cuerda, como el guitarrista. El médico utiliza los remedios gradualmente, no empieza por los más drásticos. Y los que manejan instrumentos de cuerda actúan con pericia para no tensarla hasta romperla ni exigirle un sonido que no puede dar. Aquí, como en todo, hay que conocer la naturaleza: “El comienzo de cada cosa debe fundarse en la Naturaleza, pero si la Naturaleza es contraria y -como suele decirse- la propia Minerva lo rechaza, no podremos acometer nada rectamente” (Salisbury, 1984, p. 469).

Pero ¿cuál es el castigo o el tratamiento equivalente a los remedios suaves del médico o a la destreza del guitarrista? Salisbury no lo especifica. Se refiere solo a “curar con mano suave” (1984, p. 329), pero recuerda que el castigo se inflige al cuerpo del que se es miembro.

Las manos armadas son el ejército. Este debe ser producto de una selección, de entrenamiento, de ciencia y de preparación concienzuda, teórica y práctica. Sus integrantes han de recibir un salario justo, una alimentación y un equipamiento adecuados y una licencia justa al terminar sus servicios. La condición de soldado ha de estar regulada, no siendo posible empuñar las armas como soldado fuera de esta regulación, pues quien lo hace se convierte en sicario o ladrón. Se exige que el ejército ejecute la equidad y la utilidad pública. Debe defender al pobre ante la injusticia y ser un agente de pacificación interna. No le está permitido luchar contra la religión que se profesa, porque no debe luchar contra su pueblo. El soldado no debe discutir las órdenes, pero su obediencia no es incondicional. No puede cumplir aquellas órdenes que atentan contra el bien común o lo envilecen, como se señala citando a Lucano:

“Si tú me ordenas clavar una espada en el pecho de mi hermano, en la garganta de mi padre o en las entrañas de mi esposa en cinta, todo lo hará mi mano, aunque sienta repugnancia; [...] y cualquier ciudad que tú ordenes será aniquilada, aunque fuera Roma” (citado por Salisbury, 1984, p. 450).

Los pies los forman los agricultores, el resto de los oficios y servicios “y múltiples formas de adquirir la comida, sustentar la vida y mejorar la hacienda familiar” (Salisbury, 1984: 410). Y al igual que los pies de nuestro cuerpo deben estar protegidos, la justicia debe calzar los pies de la sociedad: “un pueblo afligido viene a ser como si el príncipe tuviese gota” (Salisbury, 1984, p. 471). Requieren una protección especial porque “mantienen de pie, sostienen y hacen moverse a todo el cuerpo” (Salisbury, 1984, p. 348). De lo contrario, incluso el cuerpo más fuerte no podría moverse, sino “arrastrarse torpemente con las manos [...] o sólo se podrá mover con el auxilio de las bestias” (Salisbury, 1984, p. 348).

2.2. Tiranía, corrupción, adulación y la religión que está “en la sombra

Tanto el mandatario como el resto de las partes del gobierno deben cumplir con su función y ser especialmente íntegros. La soberanía reside en Dios, pero la traducción de esta soberanía aquí en la tierra es la ley civil justa, y obliga a todos: “Todos, pues, están sujetos a la obligación de cumplir la ley” (Salisbury, 1984, p. 308). El ejemplar escrito de la ley ocuparía el lugar que, en la época, cumplen las Escrituras u otros textos religiosos: el gobernante debe tener siempre un ejemplar a su lado, leerlo con frecuencia, conocerlo en profundidad, asimilarlo y meditar sobre su contenido. Esto implica que ha de saber leer, no puede ser “como un asno coronado” (Salisbury, 1984, p. 323). Pero si lo es, debe formarse “a través de la puerta que es el oído” (Salisbury, 1984, p. 323).

Los grandes males del cuerpo político son la tiranía, la corrupción y la adulación. El gobernante se convierte en tirano en cuanto deja de someterse a la ley y de gobernar según esta. El tirano es el “enemigo del género humano” (Salisbury, 1984, p. 736). Y Salisbury justifica su ejecución: “así como es lícito matar a un enemigo condenado, así también al tirano” (1984, p. 736). Más aún: “Por desgracia, nadie toma venganza contra el enemigo público; y, sin embargo, el que no lo persigue, delinque contra sí mismo y contra todo el cuerpo de la comunidad política” (Salisbury, 1984, p. 304). Así, “quitar la vida al tirano no sólo es lícito, sino equitativo y justo. [...] [C]on toda razón se arman los derechos contra el que desarma las leyes, y se ensaña el poder público contra el que pretende escabullirse de la mano pública” (Salisbury, 1984, p. 303). Pero debe ser una ejecución prevista por la ley: “No es que piense que no haya que quitar de en medio a los tiranos, sino que hay que hacerlo sin detrimento del juramento o la honradez” (Salisbury, 1984, p. 742). Y es posible el perdón, si el tirano deja de serlo. Por otro lado, la tiranía es un mal que potencialmente puede darse en todo individuo: “porque todo el mundo, aunque no sea al pueblo, domina en cuanto puede” (Salisbury, 1984, p. 558).

En el cuerpo político sano no debe tener cabida la corrupción, un mal bien extendido: “si hay que elevar alguna solicitud, si hay que examinar alguna causa, si hay que deponer la ejecución de alguna sentencia, todo lo mueve el dinero. La verdad está ciega y la piedad manca” (Salisbury, 1984, p. 383). El arte más consumado de la corrupción es el de los que cometen todo tipo de fechorías justificándolas con la apariencia de la virtud y con un discurso sobre la virtud: “Esta ralea no sigue la justicia, sino que se ríe de ella, y no cumple la ley, sino que la vacía de sentido” (Salisbury, 1984, p. 429). Lo hacen con impunidad y a la vista de todos: “si no media el pago, nadie se puede fiar del testimonio de su conciencia ni de lo intachable de sus costumbres, ni de la buena fama, ni de la verdad de la causa, ni de la gran elocuencia” (Salisbury, 1984, p. 386). El hombre de a pie está a merced de ellos: “Si alguno de ellos te arranca el pelo o la barba, si te tira de las orejas como si las tuvieras cortas, si te da una bofetada o un puñetazo, si te arranca un ojo, es mejor que lo aguantes con paciencia, a menos que prefieras perder el otro” (Salisbury, 1984, p. 429). Hay además una epidemia de aduladores que florece en la corte y rodea al poder. Ningún hombre honesto puede adentrarse aquí sin salir dañado: “entre los cortesanos es imposible conservar la inocencia [...] ¿Quién es tan fuerte y tan íntegro que no pueda ser corrompido?” (Salisbury, 1984, p. 389).

El alma del cuerpo político o sociedad no es la Iglesia, sino las leyes civiles, que han de ser morales, justas y sabias. La Iglesia que ha triunfado sería un estamento corrupto y un trampolín para medrar y para actuar con total impunidad: tiranos y mercenarios que compran y venden cargos, quitan y ponen reyes, y no siguen más principios que los del poder, el placer, la ambición y el dinero. Se trata de una “religión que está a la sombra” (Salisbury, 1984, p. 585). No solo porque representa una sombra de la virtud, sino porque indirectamente maneja el poder, somete y manipula a todo el cuerpo político. Son expertos en la perversión del lenguaje religioso y de la argumentación teológica: “la acción mercenaria quedará borrada incluso con citas de ejemplos y opiniones de los Santos Padres” (Salisbury, 1984, p. 568). Para este tipo de tiranos, que no se someten a las leyes y que también las vacían de sentido, se reclama el mismo castigo que para el tirano secular.

2.3. Falta un miembro y hay un mal que nadie quiere ver

La unidad y la igualdad de toda la humanidad están basadas en una común naturaleza y un mismo estatuto ontológico: “todo el género humano en la tierra procede de un origen

semejante, consta y se alimenta de los mismos elementos, recibe de idéntico principio el mismo espíritu, goza del mismo cielo y vive y muere de igual modo” (Salisbury, 1984, p. 682). Sin embargo, las mujeres no parecen desempeñar para Salisbury función alguna. Ni siquiera como pies. De hecho, dedica varias páginas del *Policraticus* a difamarlas, aceptando conscientemente la utilidad incluso de la mentira si con ello se hace patente su maldad (Salisbury, 1984, p. 677).

En el siglo XV, Christine de Pizan escribió contra la difamación de las mujeres, un hecho que Salisbury no percibe como un mal del cuerpo político. Aunque la autora les procura una ciudad simbólica que opera como espejo donde se reflejan las injurias recibidas y se rescata la contribución de las mujeres al bienestar de la humanidad, exige que sean beneficiarias y corresponsables del bien común: “el bien público o común no es otra cosa que el general provecho para una ciudad, un país o una comunidad, donde todos los miembros, hombres y mujeres, toman parte y disfrutan de algo” (Pizan, 2006, p. 226). Las mujeres no son una rareza ni pertenecen a otra especie.

Como se constata en la historia, la mitología, los textos religiosos, etc., es decir, en fuentes abrumadoramente escritas y transmitidas por hombres, las mujeres han hecho avanzar el conocimiento, han creado instrumentos e ideado técnicas que han mejorado las condiciones de la humanidad a todos los niveles, desde los más básicos a los más sofisticados y han sido agentes de cultura. Han sido agricultoras y han ejercido oficios, es decir, han formado parte de los pies del cuerpo político. Christine de Pizan subraya el valor de los pies para el Estado: “Take away the laborers and craftsmen, and it will not be able to sustain itself but rather will fall into complete ruin” (2021, p. 163). Y las piernas y pies sostienen a toda la comunidad política: “so the laborers sustain all the other states” (Christine de Pizan, 2021, p. 58). Los artesanos son los más próximos a las ciencias, pues sin ellos las ciencias no tendrían aplicación. La agricultura habría sido la primera de las artes que creó Dios. Los agricultores nutren al cuerpo social. Las figuras del agricultor y del pastor atraviesan, desde el principio, los textos religiosos: “in the distant past, this was not a menial or despised profession” (Christine de Pizan, 2021, p. 166). La autora incluye en la comunidad política a los pobres: “the estate of the poor, which everyone despises, includes many good and venerable persons living a life of purity” (Christine de Pizan, 2021, p. 167). Incluye también a la gente corriente. Se indica también otra función para las manos: “turn aside things that are harmful, so must they repel and drive away all things that are malign and useless” (Christine de Pizan, 2021, p. 58). La cabeza o razón del cuerpo político también ha sido representada por reinas y princesas. Destaca la función responsable y educadora de las damas de la corte, hasta el punto de haber sido modelo para sus señoras. Christine de Pizan (2006, 2017, 2020) se refiere a mujeres de toda condición: damas de compañía, pobres, ilustres, sabias, profetisas, viudas, casadas, mujeres de los gremios, agricultoras, prostitutas, religiosas, jóvenes, mayores... Todas, famosas y anónimas, forman parte del cuerpo social.

3. LA FILOSOFÍA COMO VIÁTICO Y LA PRESERVACIÓN DEL CORAZÓN

3.1. “¿Qué haré en Roma?”

El *Policraticus* está atravesado por un tono pesimista: “aunque todos digan que hay paz, no hay paz o sólo aquella paz que es amargura amarguísima” (Salisbury, 1984, p. 428). El que amonesta es acusado de ir en contra de la religión o de la verdad y se arriesga al castigo, la cárcel o el exilio. Un individuo íntegro no tiene muchas posibilidades de salir airoso en un tiempo “en el que la virtud ha sido aniquilada” (Salisbury, 1984, p. 588)

como ejemplifica el autor citando a Umbricio, amigo de Juvenal, que decide marcharse al campo:

“¿Qué haré en Roma? No sé mentir, no puedo alabar, ni pedir un libro si es malo. No conozco el movimiento de los astros. No quiero ni puedo prometer a un hijo la muerte de su padre. Nunca he examinado las vísceras de las ranas. Es de otros llevar a mujer casada los dones y recados de su amante adúltero. Nadie llegará a ser ladrón con mi ayuda. Por eso nadie me toma como acompañante, como si fuera manco, paralítico de la mano derecha, un tonto inútil” (Salisbury, 1984, pp. 261-262).

Teniendo en cuenta las vías rápidas y eficaces para progresar en sociedad o enriquecerse, parece inútil dedicarse a la filosofía. Pese a todo, Salisbury no cae en el derrotismo. No cree que sus ideas triunfen, pero aspira a ser oído y confía en ser acogido por la posteridad. Su conciencia le impide callar. Viene a recordar a todos lo que ya saben, pero no siguen. Se puede, y se debe, erradicar el mal cuya causa está a la vista de todos. El cristianismo irrumpió en la historia como un modelo de vida que servía a la paz y al derecho, sin violencia, sin uso de la fuerza y sin confrontación. Por eso, Salisbury denuncia las lacras de la Iglesia y también le exige que no sea cómplice de guerras y que trabaje por la paz: “Que pida la paz, que busque la paz y la persiga, aunque huya” (Salisbury, 1984, p. 763). Ya sea la vida una comedia o una tragedia – que cada cual puede valorar cómo prefiere considerarla, “que no haya por qué discutir por esto” (Salisbury, 1984, p. 269) - el sabio anima a no despreciarla. Ceder ante la dificultad no deja espacio para la fortaleza. El deber es central, como lo fue para Cicerón, muy presente en el autor (Nederman, 2020, 2021): “no hay parte de la vida, ni en lo público ni en lo privado, ni en los asuntos del foro ni en los domésticos, tanto si actúas solo como si tratas con otros, que pueda verse libre del deber” (2023, p. 53). El temor a Dios es “no dejar de realizar ninguna de las cosas que hay que hacer” (Salisbury, 1984, p. 381). Salisbury se queja de una juventud que considera ociosa y disoluta: “que se cree que ha nacido para comer y para dormir hasta entrado el día, dando de lado el trabajo honesto para dedicarse al vicio, haciendo en todo momento lo que le viene en gana” (1984, p. 438).

Si hay un saber orientador para la vida, experto en deberes y en el conocimiento de las circunstancias, no es otro que la filosofía. Nos entrena para ser dueños de nosotros mismos, de modo que las diversas situaciones de la vida no nos quiebren. La filosofía cumple una labor terapéutica, sanadora, tal y como habría mostrado Boecio en *La consolación de la filosofía*: “procura a cada uno los medicamentos oportunos para reprimir cualquier dolor de una mente llagada” (Salisbury, 1984, p. 552). Al filósofo se le exige que siga lo que enseña. Buscar solo el brillo del discurso no es hacer filosofía. No debe tampoco limitarse a rendir culto a la autoridad del sabio, al punto de vista de la mayoría o a lo que él mismo piensa.

La diversidad de escuelas y propuestas filosóficas no sería síntoma de falta de coherencia, porque no hay un único camino hacia la filosofía. La homogeneidad y la unilateralidad no son precisamente deseables: “Ni la perfección consta de una sola cosa ni nadie es capaz de servir fielmente a todo (...) [Q]uien va a todas las cosas desde una sola es más inepto; y el que las profesa todas, más arrogante” (Salisbury, 1984, p. 526). Son inevitables las diferencias a la hora de comprender las ideas. Y las situaciones y problemáticas que haya que dirimir son en sí mismas poliédricas. Se necesita también atesorar, poner en valor y aplicar el saber transmitido, frente a los que rechazan las lecciones de los antiguos por estar convencidos de que se bastan a sí mismos: “We are wise from ourselves, our youth has taught itself, / our company does not resume the doctrines of the ancients” (Salisbury,

1987, p. 106). No importa la procedencia del saber si nos ayuda a transitar por la vida o arroja luz sobre la existencia. Lo decisivo es atender a lo que se dice y por qué se dice: “A good listener weighs these words in the light of the speaker’s /meaning, not in any sense that the words take of themselves” (Salisbury, 1987a, p. 106). En el *Metalogicon* le adscribe a Bernardo de Chartres la conocida imagen de que somos enanos a hombros de gigantes. Vemos por ello más y más lejos que los que nos precedieron, pero no por la agudeza de nuestra visión o nuestros grandes cuerpos, sino por lo que nos permite esta posición elevada: “because we depend on the strength of others and on the abundant learning of our ancestors” (Salisbury, 2013, p. 257).

Pero ¿de qué filosofía se trataría? El conocimiento más esencial para el hombre es saber qué es él mismo y qué lo rodea: “qué tiene dentro, qué por fuera, qué por debajo, qué por encima, qué por delante, qué por detrás” (Salisbury, 1984, p. 249). La ética remite así, necesariamente, a la ontología y a la lógica. Salisbury se refiere por ello a las diez categorías aristotélicas. Se necesitan los conocimientos situados que formen para la vida en sociedad y los que se ocupan de la salud del cuerpo y la del alma.

3.2. El escepticismo y la “libertad de diciembre”

El hombre, desterrado y errante, debe volver al árbol de la ciencia: “en él adquiere la verdad en el entendimiento, la virtud en la acción, la vida en el gozo” (Salisbury, 1984, p. 775). La razón, sin embargo, promete lo que no puede cumplir: “un no sé qué seguro para el futuro, pero sin haber llevado nunca a uno solo de sus adictos o seguidores a la perfección, ni haber cumplido sus deseos” (Salisbury, 1984, p. 769). El conocimiento total e infalible está fuera del alcance de la humanidad. Existe un buen número de cuestiones fundamentales sobre las que dudan incluso los sabios, entre ellas: los secretos de la Naturaleza, los primeros orígenes de las cosas, si somos o no libres, el comportamiento de los humores en los cuerpos, de los que depende la salud y el estado anímico, etc. El “temple académico” (Salisbury, 1984, p. 505) es la actitud prudente de los escépticos moderados, la guía más segura. Hay que investigar hasta llegar a lo probable y asentir a ello una vez alcanzado. Salisbury celebra con Cicerón el uso selectivo de las fuentes, por ejemplo, del estoicismo: “beberé de sus fuentes, según mi propio juicio y criterio, cuanto y como me parezca” (Cicerón 2023, p. 55). Es al individuo al que le toca reflexionar y elegir: “Esa y no otra es su fuente” (Salisbury, 1984, p. 123). Una idea que se repite en más de una ocasión: se ha de “seguir con fidelidad la verdad que cada uno descubra” (Salisbury, 1984, p. 303). Y: “dejo al lector el decidir” (Salisbury, 1984, p. 612).

El escepticismo radical resulta útil pero solo como ejercicio. En la práctica es inviable. Tampoco es posible dudar de los primeros principios, porque son como los postulados en geometría o los cimientos en la edificación. Además, “nadie llega a la patria sino quien sigue un camino” (Salisbury, 1984, p. 504). Es prudente posponer una decisión y seguir investigando, excepto en los casos en que la espera puede causar graves daños, como cuando está en juego la justicia.

La provisionalidad que adopta Salisbury no supone que ya no deban proponerse ideas elevadas o asuntos abstractos o especulativos. ¡No seamos topos! Los topos “se limitan a vivir a ras de suelo: sin que perciban nada elevado o divino, y aun ni siquiera humano” (Salisbury, 1984, p. 770). Sin abstracción, especulación ni altas miras la mente no se entrenaría y las artes liberales no podrían progresar ni enseñarse. Deberíamos ser como las abejas, que van de aquí para allá libando por distintas flores para luego transformar lo recolectado en algo nuevo y propio. Así, lo asimilado mediante el conocimiento debe ser

transformado en nuestra fuerza. Es contraproducente, sin embargo, el saber a destiempo. En el siglo XVI, Erasmo, por boca de Locura, se burlará de una sabiduría fuera de lugar de los filósofos: “Tan inútil es para sí mismo, para su familia y para el país, porque ignora las cosas más elementales, y está alejado de la opinión pública y de las costumbres del pueblo” (Erasmo, 2011, pp. 73-74).

Ningún buen acto, lugar o reunión debe excluir, pues, a la filosofía. Puede llegar a los oyentes de forma indirecta, “sin que se den cuenta”. Tomás Moro (2012) recomendará al filósofo utilizar una vía oblicua para ejercer como tal en la esfera pública: utilizar otros recursos y rebajar las expectativas. Salisbury dignifica recursos como la ficción, la historia, la fábula, el ejemplo, la poesía, la ironía suave y la broma, no la burla hiriente. Hace también de su propia experiencia materia de reflexión filosófica. Mezcla lo serio con lo ligero, las historias verdaderas con las falsas, y apela a situaciones que todo individuo puede comprender: “my view is that everything which is read or written is valueless except in so far as it affords some support to the way we live” (Salisbury, 2013, p. 122).

La filosofía es “viático” (Salisbury, 1984, p. 553), es decir, aprovisionamiento que lleva el que realiza un viaje. Christina de Pizan pone en tela de juicio la capacidad de este viático para abastecer a las mujeres. Estas deben crearse aprovisionamientos adicionales: recuperar su dignidad y su pasado invisible; prestarse ayuda mutua y protegerse unas a otras; respetarse a sí mismas y a las demás; buscar la concordia y ser benevolentes entre sí. A todas ellas las mujeres las anima a perfeccionarse, pero sobre todo les da recomendaciones para sobrevivir en una sociedad que siempre les ha sido hostil y en la que deben permanecer en estado de alerta.

Para Salisbury, la condición de extranjero, la experiencia del viaje y la experiencia de la extrañación forman parte de la tarea del pensar. En el *Entheticus Minor* (1987b) advierte a su libro, *Policraticus*, personificado como un viajero, que su camino estará plagado de peligros. Le recomienda ir de incógnito, ser desconfiado y utilizar una lengua distinta. En el *Policraticus* se alude al patriarca Abraham, instado a salir de su tierra y de la casa de sus padres. La propia filosofía “exige vivir en tierra extranjera e incluso hace a veces extranjera la propia; más aún, hace propia la extranjera, y nunca se apesadumbra por el exilio [...] En todos sitios se siente en casa y en todo lugar en la patria” (Salisbury, 1984, p. 548).

Todos deben poder leer lo que deseen, hablar con libertad y no temer las palabras de otro. Es posible más de una interpretación de los textos y “a nadie le está prohibido instruirse con cualquier fuente” (Salisbury, 1984, p. 532). Es saludable también la llamada “libertad de diciembre” (Salisbury, 1984, pp. 609-610), la de las Saturnales, que permite al individuo una licencia adicional para el humor y la crítica. Salisbury anima, además, a tomar conciencia de los valores que se cultivan dedicándose a la filosofía. Entre ellos: la humildad, la frugalidad, la capacidad de trabajar, la fuerza personal, la gratitud hacia el pasado, la estima a los que nos rodean, la empatía, la mutua concordia entre el maestro y el discípulo y la búsqueda de la concordia en general “dejando a salvo la inocencia” (Salisbury, 1984, p. 663). Solo señala un límite en relación al conocimiento: “Que el hombre se haga cada vez mejor” (Salisbury, 1984, p. 532). Se deshumaniza quien permanece impasible ante las desgracias ajenas o se limita a conmoverse. Si del corazón nacen los actos buenos y malos, recomienda preservarlo. Parafraseando *Proverbios* 4:23: “Por encima de todo, guarda tu corazón” (Salisbury, 1984, p. 382). El corazón tiene *leyes* que nos obligan siempre: “no hagas a otro lo que no quieras para ti” y “haz a otro lo que

quieres que se haga contigo” (Salisbury, 1984, p. 327). Son leyes que obligan, pero también interpelan, al cuerpo político, desde la cabeza a los pies, “aunque todo el mundo lo niegue” (Salisbury, 1984, p. 327).

4. CONCLUSIONES

El perfil de Salisbury como secretario, obispo, diplomático y filósofo, ciertamente complejo y no exento de tensiones, moduló el propósito de su actividad intelectual y el estilo de su discurso. Pretendió influir en su tiempo, transformar la sociedad en la que vivía. Escribió para un público culto, pero no académico. En tiempos de crisis y, en general, ante la tragicomedia que es la existencia, Salisbury exige seguir las leyes justas, un rearme moral y más filosofía, si bien provisional y abierta, que ya no ofrece seguridad, pero sí orientación y lucidez. El *Policraticus* funciona como un diagnóstico de su tiempo, un espejo para la sociedad en general y una meditación de carácter utópico que aspira a un mundo mejor. Este ejercicio especular es posible gracias a una consideración ecléctica, abierta y plural de la filosofía, pero ha de ser un viaje de extrañación en primera persona. Se insta al individuo a que cultive su razón y cuide de su conciencia. Christine de Pizan hace visibles a las mujeres como miembros del cuerpo social, reivindica sus contribuciones, su memoria y su dignidad. Exige su participación en el bien común, pone el foco sobre el mal de la difamación y apunta a un viático más específico para las mujeres.

REFERENCIAS

- Aberth, J. (2019). *Contesting the Middle Ages: Debates That Are Changing Our Narrative of Medieval History*. Routledge.
- Albin, A. Erler, M. C., O'Donnell, Th., Paul, N. L., and Rowe, N.(eds.) (2019). *Whose Middle Ages? Teachable Moments for an Ill-Used Past*. Fordham University Press.
- Cicerón (2023). *Sobre los deberes*. Alianza editorial.
- Erasmus de Rotterdam (2011). *Elogio a la locura*. Alianza editorial.
- Juvenal. Persio. (2008). *Sátiras*. Gredos.
- Kaufman, A., Sturtevant, P. (2020). *The Devil's Historians: How Modern Extremists Abuse the Medieval Past*. University of Toronto Press.
- Lagerlund, H. (2019). *Knowledge in Medieval Philosophy*. Bloomsbury Academic.
- Marenbon, J. (2022). Popularization of Philosophy in the Latin West: The Philosophical Opportunities of Popularization. In: Marieke Abram, Steven Harvey and Lukas Muehlethaler. *The Popularization of Philosophy in Medieval Islam, Judaism, and Christianity* (pp. 75-89). Brepols.
- Nederman, C. J. (2020). *The Bonds of Humanity: Cicero's Legacies in European Social and Political Thought, Ca. 1100-Ca. 1550*. Pennsylvania State University Press.
- Nederman, C. J. (2021). A Medieval Ciceronian. In: Daniel J. Kapust and Gary Remer (eds.). *The Ciceronian Tradition in Political Theory* (pp. 25-54). University of Wisconsin Press.
- Moro, T. (2012). *Utopía*. Alianza editorial.
- O'Daly, I. (2018). *John of Salisbury and the Medieval Roman Renaissance*. Manchester University Press.
- Pizan, C. (2006). *La ciudad de las damas*. Siruela.
- Pizan, C. (2017). *The book of Mutability of Fortune*. Inter Press; Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.
- Pizan, C. (2020). *El tesoro de la ciudad de las damas*. UNED. BAC.
- Pizan, C. (2021). *Book of the Body Politic*. Iter Press.
- Salisbury, J. (1984). *Policraticus*. Editora Nacional.
- Salisbury, J. (1987a). *Entheticus Maior*. In: Salisbury, J. *Entheticus Maior and Minor*. Brill.
- Salisbury, J. (1987b). *Entheticus Minor*. In: Salisbury, J. *Entheticus Maior and Minor*. Brill.
- Salisbury, J. (2013). *Metalogicon*. Brepols.

Acciones educativas como eje central de la política criminológica panameña: análisis del primer año de implementación y propuestas de mejora

María-Inmaculada Ruiz-Fincias, Rolando-Óscar Grimaldo-Santamaría

Universidad Pontificia Comillas (España)

Abstract: The present research analyzes the study and prevention of crime in Panama from the First Proposal of Criminological Policy to the Nation (PRICRINA) of 2002 to Law 328 of 2022, which establishes the Criminological Policy in the Republic of Panama (LECRIMPA) and is based on education and crime prevention. This research utilized a qualitative methodology, including document analysis and in-depth interviews, providing a detailed understanding of the implementation and effectiveness of the recent criminological policy. The results show that in the first year of LECRIMPA, more than 3,400 students benefited from workshops and preventive talks. Despite the achievements, challenges remain in optimizing preventive strategies and measuring their impact. The inclusion of moral dilemmas as an evaluation tool, the main proposal of the research, offers a novel approach to measuring the internalization of the knowledge and skills developed by the students. In conclusion, it is essential to continue reviewing and optimizing preventive strategies to ensure their effectiveness and long-term sustainability.

Keywords: Moral Dilemma, Evaluation, Panama, Criminological Policy, Crime prevention

1. INTRODUCCIÓN

La política criminológica en Panamá ha evolucionado significativamente desde la creación de la Primera Propuesta de Política Criminológica a la Nación (en adelante, PRICRINA) por la Comisión Intersectorial de Alto Nivel en 2002. Esta iniciativa, respaldada por el decreto ejecutivo N° 66 del 5 de abril de 2002 y modificado por el decreto ejecutivo N° 128 del 29 de mayo de 2002, que contó con la participación de diversas entidades gubernamentales y civiles, estableció un marco integral para abordar la criminalidad a través de la cooperación interinstitucional y un enfoque sistemático (Alianza Ciudadana Pro-Justicia, 2004; Grimaldo-Santamaría, 2012).

En un momento más reciente, la Ley 328, de Política Criminológica de la República de Panamá (en adelante, LECRIMPA), firmada por el presidente Laurentino Cortizo en 2022, se ha revelado como un avance notable en la estructuración de estrategias preventivas contra el delito. Destaca el enfoque colaborativo que esta ley persigue de las instituciones implicadas, como hacía desde sus orígenes la PRICRINA, abogando por establecer lineamientos comunes para lograr objetivos claros en pro de la disminución de la criminalidad y la mejora de la convivencia ciudadana.

Estas acciones, centradas en la educación y la prevención, son cruciales para enfrentar la criminalidad de manera integral. La Secretaría Ejecutiva de Política Criminológica (en adelante, SEPOCRIM) ha desempeñado un papel fundamental en estas iniciativas.

Entre las actuaciones que se planificaron, se encontraba la aplicación de estrategias preventivas en el ámbito educativo, que tenían como objetivos concretos: implementar actividades que fomenten la seguridad y bienestar dentro del ambiente escolar, previniendo situaciones de acoso, violencia o discriminación; establecer clubs, comités o grupos estudiantiles que permitan a los jóvenes involucrarse activamente en la toma de decisiones y en proyectos que beneficien a la comunidad escolar; organizar eventos y actividades que involucren la participación de padres, tutores y otros miembros de la comunidad, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y su entorno; establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para medir la efectividad de las intervenciones con el fin de ajustar y mejorar el programa conforme a las necesidades detectadas; y difusión y conciencia llevando a cabo campañas de sensibilización que destaquen la importancia de una educación integral y su impacto positivo en la sociedad, incentivando a otras instituciones a adoptar enfoques similares.

Así, se realizó inicialmente un proyecto piloto que tuvo como protagonistas determinados centros educativos del distrito de San Miguelito, extendiéndose posteriormente a la provincia de Colón, dando continuidad a las intervenciones e incorporando un equipo multidisciplinar en donde se establecen lineamientos específicos de trabajo y proyección de ejecución en el tiempo. Con ello, en el primer año de actuación, se llegó a un total de 22 escuelas y 3.414 niños, niñas y adolescentes.

Por tanto, es claro que, en los primeros pasos de la implementación de la LECRIMPA, se han alcanzado importantes logros, pero aún la aplicación efectiva de la ley enfrenta desafíos en la optimización de las estrategias preventivas, puesto que se encuentra en el punto de mantener y mejorar las actuaciones ya iniciadas. Para ello requiere de una literatura académica que profundice, analice y detalle los avances logrados, y mida la repercusión de la sociedad, para valorar las falencias que pueda tener y realizar las propuestas oportunas para la mejora.

Por ello, en este artículo se analizan en profundidad las iniciativas y actuaciones que se han puesto de manifiesto a nivel preventivo y de intervención social desde las capacitaciones en el ámbito educativo, detallando los mecanismos y procesos empleados para la evaluación del impacto. En el análisis no se ocultan las falencias detectadas que pueden ser objeto de mejora, sino que se explicitan y se proponen alternativas basadas en un enfoque multidimensional que incluya tanto evaluaciones cuantitativas como cualitativas, desde la evidencia.

2. OBJETIVO

El objetivo de la investigación es analizar la implementación y efectividad de esta política criminológica, con especial énfasis en las actuaciones preventivas desarrolladas en el ámbito educativo, dada su importancia en la promoción de un enfoque integral y sostenible en la seguridad nacional.

En este contexto, la incorporación de dilemas morales como herramienta de evaluación se presenta como una propuesta innovadora y efectiva. Los dilemas morales permiten una comprensión más profunda del razonamiento ético y la toma de decisiones en situaciones complejas, lo que es esencial para el desarrollo de políticas preventivas más informadas y equitativas. Este artículo analiza la implementación de acciones preventivas en centros

educativos en Panamá, proponiendo la inclusión de dilemas morales como elemento de evaluación. A través de un enfoque interdisciplinario que integra conocimientos en criminología y educación, se busca proporcionar un marco teórico y práctico para optimizar las intervenciones preventivas y fortalecer la resiliencia de los jóvenes frente a la criminalidad.

3. METODOLOGÍA

En el proceso de revisión e investigación llevado a cabo en este estudio, se adoptó una metodología cualitativa, empleando como principales técnicas el análisis de documentos y la realización de entrevistas en profundidad. Esta metodología cualitativa permitió obtener una comprensión detallada y matizada de los fenómenos estudiados, capturando las experiencias y percepciones de los actores clave involucrados.

Inicialmente, se realizó una exhaustiva recopilación, examen y síntesis de la información relevante sobre el tema en cuestión. Este proceso incluyó la revisión de documentos históricos y contemporáneos, que abarcan desde los antecedentes iniciales hasta los informes de gestión más recientes. La recopilación de datos fue meticulosa, asegurando que se incluyeran tanto documentos de origen oficial como material complementario de acceso público, enriqueciendo así el contexto y la comprensión del tema. Las principales fuentes de información fueron las plataformas oficiales del gobierno de Panamá, incluyendo informes y publicaciones oficiales, así como documentos facilitados directamente por la SEPOCRIM.

Para enriquecer y ampliar la base de datos recopilada, se llevó a cabo una entrevista detallada el 22 de junio de 2023 y una serie de micro reuniones en el primer semestre de 2024 con el Subcomisionado de Policía, Héctor Wong, secretario general de la SEPOCRIM. Estas entrevistas y reuniones proporcionaron una valiosa perspectiva interna sobre la implementación y los resultados de la política criminológica en Panamá. Héctor Wong, en su rol de informante clave, ofreció insights profundos y detallados sobre las estrategias de prevención del delito, los desafíos enfrentados y los éxitos alcanzados en la práctica. Sus aportaciones fueron cruciales para comprender cómo se desarrollan y se aplican las políticas de prevención en el terreno, así como para identificar áreas de mejora y oportunidades futuras.

La combinación de análisis documental y entrevistas en profundidad facilitó una triangulación de datos que robusteció la validez de los hallazgos, proporcionando una base sólida para la interpretación y el análisis de la información recopilada.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados principales se exponen de forma cronológica, iniciando desde la propuesta de ley 739, hasta la finalización del primer año de aplicación de la ley 328.

4.1. Antecedentes de la ley y características principales

Tras su lanzamiento a finales de 2004, la PRICRINA mostró una evolución positiva. El Decreto Ejecutivo N° 260 del 7 de junio de 2006 integró sus fundamentos en "Los Lineamientos Generales para una Política Criminológica del Estado Panameño" (en adelante, LIGECRIM). Sin embargo, no fue hasta el 18 de enero de 2022 que se presentó el Proyecto de Ley 739, aprobado el 22 de agosto y culminando con la Ley N° 328 firmada el 10 de octubre de 2022 por el presidente Laurentino Cortizo Cohen. Esta ley establece formalmente la política criminológica en Panamá, destacándose por su enfoque más científico y efectivo en la gestión de la criminalidad, abogando por la prevención y la

protección ciudadana, lugar donde tienen un papel relevante las actuaciones en el ámbito educativo y la capacitación de estudiantes.

La LECRIMPA, basada en PRICRINA y LIGECRIM, se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo define los propósitos y objetivos de la ley, subrayando la necesidad de una coordinación efectiva entre las entidades involucradas y poniendo el foco en las actuaciones preventivas en educación. El segundo capítulo presenta los principios y estrategias de la política criminológica, destacando la prevención, seguridad ciudadana, derechos humanos y justicia social. Estos principios y estrategias serán implementados y evaluados en el futuro Plan Nacional de Política Criminológica (en adelante, PLANPOCRIM), enfatizando el rol social y preventivo de los centros educativos.

El tercer capítulo establece la SEPOCRIM, un órgano adscrito al Ministerio de Seguridad Pública (en adelante, MINSEG) que genera conocimiento y fiscaliza las acciones en seguridad. Aunque su estructura restringe la incorporación de expertos internacionales que pudiesen enriquecer la visión aportando otras perspectivas, es crucial en la implementación de la política criminológica. El cuarto capítulo crea el Consejo Nacional de Política Criminológica (en adelante, CONAPOCRIM), presidido por el MINSEG, que desarrollará proyectos y programas de prevención con representantes de varios ministerios e instituciones, enfocándose en iniciativas preventivas y de intervención educativa.

Finalmente, el quinto capítulo introduce el PLANPOCRIM, que guiará la implementación de los objetivos de la política, resolverá dudas y considerará el presupuesto necesario para la independencia económica de la SEPOCRIM respecto al MINSEG.

4.2. Primeros pasos de la ley

El MINSEG expone detalladamente los pasos iniciales para la creación, aprobación y entrada en vigor de la LECRIMPA en su web oficial. Aquí se desentrañan de un modo sintetizado, poniendo la mirada en las actuaciones preventivas basadas en la educación.

Inicialmente, se discutió la transformación del decreto ejecutivo LIGECRIM en una ley formal para asegurar la continuidad y estabilidad en la aplicación de métodos científicos contra la criminalidad, independientemente de los cambios de gobierno (MINSEG, 2020).

Más tarde, el Ministro de Seguridad Pública, Juan Manuel Pino, presentó la propuesta legislativa ante la Asamblea Nacional, subrayando la necesidad de una política criminológica de Estado con un enfoque integral en la gestión del crimen (MINSEG, 2022a). Este proyecto de ley 739 superó el primer debate en la Comisión de Gobierno, resaltando la importancia de crear la SEPOCRIM (MINSEG, 2022b). Posteriormente, avanzó al pleno de la Asamblea Nacional para su segundo debate (MINSEG, 2022c), donde fue aprobado tras la eliminación de algunos artículos (MINSEG, 2022d).

Finalmente, la Asamblea Nacional ratificó el proyecto por unanimidad en su tercer debate, estableciendo los fundamentos de la política criminológica en Panamá y promoviendo una integración efectiva y sostenible en la seguridad nacional (MINSEG, 2022e). Así, la ley 739 fue formalmente firmada por el Presidente Laurentino Cortizo Cohen en una ceremonia oficial, instaurando la nueva Política Criminológica del país (MINSEG, 2022f). El 17 de noviembre de 2022, se inauguró la sede de la SEPOCRIM dentro del MINSEG conforme a lo dispuesto en la Ley N° 328 (MINSEG, 2022g).

4.3. Actuaciones llevadas a cabo por la SEPOCRIM

Durante el primer año, la SEPOCRIM implementó la ley en tres fases, que se detallan a continuación, con especial relevancia a la fase intermedia en la que las actuaciones a nivel educativo son las protagonistas:

4.3.1. Fase de coordinación estratégica e institucional

El MINSEG y el Sistema Nacional Integrado de Estadísticas Criminales (en adelante, SIEC) organizaron una sesión educativa en Colón sobre la LECRIMPA, instruyendo a profesionales de seguridad, mientras que el Subcomisionado Héctor Wong actualizó sobre ciencias penales y desafíos de seguridad pública en Panamá Oeste. De forma paralela, el CONAPOCRIM coordinó con 13 instituciones estatales la implementación de la Ley y estableció un plan de acción conjunto.

En 2023, avanzaron en la creación de un plan nacional de prevención con seis comisiones especializadas. La SEPOCRIM organizó formaciones para oficiales del Servicio Nacional Aeronaval y del Servicio Nacional de Fronteras sobre los objetivos de la nueva ley.

Además, visitaron la Academia Internado Encontrando el Camino Correcto en Veracruz para comprender su rol en la prevención de la deserción escolar y el inicio de carreras delictivas (MINSEG, 2023a).

Expertos de 11 instituciones del CONAPOCRIM iniciaron la mesa técnica del PLANPOCRIM en la Universidad Especializada de las Américas, y representantes de CONAPOCRIM y el Ministerio de Educación (en adelante, MEDUCA) se reunieron para mejorar los programas de prevención en las escuelas (MINSEG, 2023b).

La tercera jornada de formación en Política Criminológica tuvo lugar en Chiriquí, con estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí y otros entes académicos. Además, el CONAPOCRIM organizó un taller en la Universidad Interamericana de Panamá (en adelante, UIP) para validar el primer borrador del PLANPOCRIM.

Finalmente, el Ministro de Seguridad Pública, Juan Pino, lideró una reunión con la Cámara de Comercio de Panamá para avanzar en la validación del PLANPOCRIM, usando códigos QR para recoger aportes ciudadanos y desarrollar políticas públicas contra la violencia y el delito.

4.3.2. Fase de prevención e intervención social

En esta fase, las actuaciones directas en el plano educativo son las más relevantes, poniéndose el foco en la estrategia preventiva desde el abordaje de distintas temáticas.

El MINSEG y el MEDUCA lanzaron un plan preventivo en colegios de San Miguelito para reducir la deserción escolar a través de programas educativos, comenzando en 20 centros de media y premedia, y luego expandiéndose a primaria. Además, se realizaron charlas motivacionales y capacitación docente en prevención con la Policía Nacional (MINSEG, 2023c). De forma paralela, estudiantes de la Academia Internado del MINSEG participaron en un taller deportivo motivacional liderado por PANDEPORTES, con la presencia del futbolista Ricardo “El Patón” Phillips, quien compartió su experiencia para inspirar a los jóvenes (MINSEG, 2023d).

Directores de centros de premedia y media en San Miguelito, junto con el CONAPOCRIM y el MINSEG, implementaron un plan piloto para disminuir la deserción escolar y promover la paz entre jóvenes, parte de un esfuerzo interdisciplinario para reducir conductas delictivas (MINSEG, 2023e). Por otro lado, el CONAPOCRIM y el Ministerio de Cultura coordinaron un plan piloto en San Miguelito para capacitar a más

de 350 estudiantes en la prevención de pandillas y drogas, buscando establecer una cultura de paz y promover el uso adecuado del tiempo libre (MINSEG, 2023f).

En San Miguelito, la SEPOCRIM, junto con la Policía Nacional, ofrecieron charlas antipandillas a estudiantes de quinto grado en la Escuela Josefina Tapia, capacitando también a docentes en manejo de conflictos y abordando temas como noviazgo precoz y violencia de género (MINSEG, 2023g). Durante la "Noche de Criminología" en la UIP, Héctor Wong explicó la Ley 328 y el rol del Consejo Nacional de la Política Criminológica, abordando la deserción escolar y estrategias de prevención (MINSEG, 2023h).

En la cuarta jornada de docencia criminológica en Los Santos, organizada por el SIEC, se informó a instituciones públicas y estudiantes sobre la Ley 328, destacando la prevención y la colaboración interinstitucional, y mencionando el impacto del plan piloto en más de mil estudiantes (MINSEG, 2023i). Luego, la SEPOCRIM visitó el centro educativo Santa Librada en San Miguelito (primer ciclo), implementando talleres para evitar riesgos sociales entre jóvenes, cubriendo temas como prevención de pandillas, embarazos y acoso escolar (MINSEG, 2023j).

En Chiriquí, 267 estudiantes participaron en talleres de prevención contra la presión de grupo y consumo de drogas, destacando que más de mil jóvenes en riesgo se han beneficiado de estos programas gracias a la colaboración interinstitucional (MINSEG, 2023l). En Colón, el Ministro de Seguridad Pública, Juan Pino, mejoró la seguridad en colegios con policías del servicio especial de niñez y adolescencia (MINSEG, 2023m).

Un año después de la aprobación de la LECRIMPA, el ministro Juan Pino destacó logros en prevención delictiva y oportunidades educativas para jóvenes, beneficiando a más de 2.700 estudiantes en San Miguelito (MINSEG, 2023o). En el primer aniversario de la SEPOCRIM, se celebró un concurso de oratoria y dibujo en San Miguelito para desarrollar habilidades culturales y prevenir conductas delictivas (MINSEG, 2023p).

También en el Colegio Simón Urbina de Colón, más de 150 jóvenes participaron en talleres de prevención delictiva, educándose sobre la Ley Penal de Adolescentes y resolución de conflictos (MINSEG, 2023q). En San Miguelito, el MINSEG y el MEDUCA organizaron talleres de prevención para 129 estudiantes de primaria, centrándose en habilidades de vida y prevención de delitos (MINSEG, 2023r).

Al cumplirse un año de la LECRIMPA, la SEPOCRIM reportó la sensibilización de más de 1.600 personas y la realización de talleres en escuelas para 2.500 estudiantes, resaltando la colaboración con el Instituto de Criminología de la Universidad de Panamá (MINSEG, 2023s).

Como se observa en todas las actuaciones analizadas, en el marco de la política criminológica de Panamá, se destaca el compromiso del país en establecer un sistema integral y eficaz para combatir los factores que contribuyen al aumento de la criminalidad. Este enfoque se ha centrado particularmente en las actuaciones educativas, las cuales abordan temas cruciales como las relaciones interpersonales, el ocio saludable, el uso de nuevas tecnologías, las dinámicas de las pandillas y aspectos psicológicos y personales. Estas iniciativas buscan minimizar los factores de riesgo asociados a la delincuencia, fortaleciendo la protección de los niños, niñas y adolescentes que participan en ellas.

Las actuaciones educativas han tenido un alcance significativo, involucrando a diversos sectores y profesionales, incluidos los de sanidad y seguridad en la implementación de

actividades. Desde el proyecto piloto inicial, estas acciones se expandieron a dos áreas adicionales, llegando a 22 escuelas y beneficiando a 3.414 niños, niñas y adolescentes. Este enfoque intersectorial no solo refuerza la implementación de las políticas de prevención, sino que también asegura una cobertura amplia y efectiva.

Adicionalmente, se ha implementado un cuestionario de satisfacción dirigido a los participantes para evaluar la idoneidad de las actuaciones realizadas. Esto permite obtener retroalimentación directa de los niños, niñas y adolescentes sobre la efectividad y relevancia de las actividades en las que han participado. Para medir los resultados e impacto real, se propone una evaluación mixta que analice los datos oficiales sobre las cifras de criminalidad o la percepción subjetiva de los estudiantes y evalúe la interiorización y aplicación práctica de los conocimientos adquiridos mediante actividades en el aula.

4.3.3. Fase de rendición de cuentas

El Ministro de Seguridad Pública, Juan Pino, presentó la Memoria 2022 ante la Comisión de Gobierno de la Asamblea Nacional, destacando los esfuerzos para controlar la migración irregular y brindar apoyo humanitario a los migrantes, conforme a convenios internacionales. Resaltó la incautación de 128.6 toneladas de drogas, la recuperación de armas y vehículos, y la reducción de homicidios gracias a la destrucción de armas y al programa “Pacificando mi barrio”. También enfatizó las iniciativas preventivas contra la delincuencia lideradas por la Oficina de Participación Ciudadana y la SEPOCRIM (MINSEG, 2023k).

Un año después de la firma de la LECRIMPA por el presidente Laurentino Cortizo, se ha establecido una política criminológica nacional enfocada en la prevención del delito mediante análisis y programas científicos. Esta ley, presentada por el Ministro Pino, integra estrategias de seguridad ciudadana y educación como medios clave contra la delincuencia. Entre las iniciativas destacadas está el Plan Piloto en San Miguelito, que benefició a más de 2.700 estudiantes, y la creación del CONAPOCRIM para coordinar esfuerzos a largo plazo (MINSEG, 2023n).

4.4. Evaluación del impacto de las actuaciones y propuestas de mejora

Tras los primeros pasos de la aplicación de la LECRIMPA, es necesario proponer medios para valorar el impacto de las actuaciones.

El uso de dilemas morales en la educación se fundamenta en teorías de desarrollo moral que han sido ampliamente investigadas. Kohlberg, pionero en el estudio del desarrollo moral, propuso que los individuos progresan a través de diferentes etapas de razonamiento moral, desde un enfoque preconvencional basado en la obediencia y el castigo, hasta un nivel postconvencional donde se reconocen principios éticos universales (Kohlberg, 1958, 1976). Este marco teórico sugiere que la exposición a dilemas morales puede ayudar a los individuos a avanzar a niveles superiores de razonamiento moral.

La revisión de la literatura por Cuñat-Agut et al. (2016) sobre las estructuras cerebrales involucradas en el razonamiento moral destaca la complejidad de este proceso y su relación con áreas clave del cerebro, como la corteza prefrontal y el sistema límbico. Estas áreas son cruciales para la toma de decisiones y el control de impulsos, factores relevantes en la conducta prosocial y la prevención de la delincuencia. Son áreas que, precisamente, en la etapa evolutiva de desarrollo temprano, carecen de una consolidación estructural compleja, por lo que es necesario modular con intervenciones dicho desarrollo, evaluando los cambios que se produzcan.

Además, investigaciones neurocientíficas como las de Greene et al. (2001) y Greene et al. (2004) han demostrado que el razonamiento moral involucra tanto procesos cognitivos como emocionales. Utilizando resonancia magnética funcional, estos estudios encontraron que los dilemas morales activan regiones del cerebro asociadas con el conflicto cognitivo y el control emocional, subrayando la importancia de ambos componentes en la toma de decisiones éticas.

Los dilemas morales no solo facilitan el desarrollo del razonamiento moral, sino que también promueven la internalización de valores prosociales. Freitas et al. (2021) en su revisión de intervenciones basadas en evidencia para promover conductas prosociales en las escuelas, destacan que actividades que desafían a los estudiantes a pensar críticamente sobre situaciones éticas reales pueden fortalecer su capacidad para empatizar y tomar decisiones justas. Por tanto, poder poner en marcha evaluaciones a este nivel tras las capacitaciones, puede tener un efecto significativo en conocer el potencial de las actuaciones llevadas a cabo, permitiendo modular y ajustar si es preciso las actividades.

La integración de dilemas morales en el currículo educativo no solo facilita el desarrollo moral, sino que también puede tener un impacto significativo en la reducción de comportamientos delictivos. Murray-Close et al. (2006, 2008) encontraron que el razonamiento moral de los niños respecto a la agresión física y relacional está relacionado con su comportamiento prosocial. Promover un entorno educativo donde los estudiantes puedan reflexionar sobre dilemas morales puede ayudar a disminuir la propensión a la agresión y otros comportamientos antisociales.

La importancia de evaluar la efectividad de estas intervenciones educativas es crucial. Bagby et al. (2021) argumentan que los programas educativos que integran componentes de razonamiento moral y dilemas éticos tienen un impacto positivo en la reducción de la violencia y la criminalidad. Este enfoque permite a los estudiantes tomar decisiones éticas en un entorno controlado, esencial para desarrollar un comportamiento prosocial sostenible.

El uso de dilemas morales también permite una evaluación más matizada de la interiorización de valores. Según Marti-Vilar et al. (2021), los instrumentos de medición de razonamiento moral pueden proporcionar información valiosa sobre cómo los individuos internalizan y aplican estos valores en situaciones de la vida real. La utilización de dilemas morales en evaluaciones puede revelar no solo el nivel de comprensión de los principios éticos, sino también la disposición de los estudiantes a actuar conforme a ellos.

Para medir eficazmente la interiorización y el impacto de las intervenciones educativas, es necesario un enfoque de evaluación mixto. Gao et al. (2021) proponen un modelo expandido de toma de decisiones éticas para resolver dilemas morales, que puede ser adaptado para evaluar el razonamiento moral en contextos educativos. Este modelo considera tanto aspectos cognitivos como emocionales, proporcionando una evaluación más completa del desarrollo moral.

En la práctica, la aplicación de dilemas morales en el aula puede adoptar diversas formas, desde discusiones grupales hasta tareas escritas, donde los estudiantes deben justificar sus decisiones y reflexionar sobre las implicaciones éticas de sus acciones. James et al. (1974) desarrollaron una medida objetiva para evaluar el desarrollo moral a través de la resolución de dilemas, demostrando que esta metodología puede proporcionar datos cuantitativos y cualitativos sobre el razonamiento moral de los estudiantes.

La Moral Justification Scale de Gump et al. (2000, 2000a) es otra herramienta valiosa que puede ser utilizada para evaluar cómo los estudiantes justifican sus decisiones morales. Esta escala mide las orientaciones de cuidado y justicia en el razonamiento moral, proporcionando una visión detallada de las bases éticas sobre las que los estudiantes fundamentan sus decisiones.

Además, el trabajo de Rest et al. (1999, 2000) sobre el Defining Issues Test ofrece una metodología robusta para evaluar el desarrollo moral. Este instrumento está validado y puede usarse para medir cambios en el razonamiento moral en el tiempo, algo crucial para evaluar la efectividad de las intervenciones educativas.

5. DISCUSIÓN

Ateniéndonos exclusivamente al análisis de las cifras de permeabilidad del programa de intervención educativa que la LECRIMPA pone en marcha, y su expansión, se puede valorar el éxito, pero no medir el impacto real.

Del mismo modo, revisando las evaluaciones subjetivas donde los estudiantes valoran de forma individual si consideran haber aprendido algo bueno, si el facilitador cuenta con los conocimientos necesarios o si el espacio y tiempo destinados a la formación son útiles y suficientes, tampoco se extrae información objetiva concreta sobre la fiabilidad de las actuaciones implementadas.

La implementación de dilemas morales como herramienta de evaluación puede ser efectiva en este contexto, puesto que el desarrollo moral y la promoción de conductas prosociales en los estudiantes son elementos clave para minimizar los factores de riesgo asociados a la delincuencia. Este enfoque permite evaluar la interiorización de las actuaciones educativas y su impacto en el desarrollo prosocial de los estudiantes, proporcionando una medida más profunda y dinámica del crecimiento moral.

La implementación de metodologías basadas en dilemas morales, apoyada por investigaciones neurocientíficas y teorías de desarrollo moral, puede ayudar a construir una base sólida para un comportamiento prosocial sostenido, contribuyendo así a la reducción de la criminalidad y la promoción de una sociedad más justa y ética.

Este enfoque ayudaría a medir no solo el entendimiento teórico de los conceptos enseñados, sino también su capacidad para tomar decisiones éticas en situaciones similares a las que podrían enfrentar en la vida real. Así, se lograría una evaluación transversal que capture la efectividad de las actuaciones preventivas desde una perspectiva más integral y práctica.

Este enfoque responde al objetivo de la investigación de analizar en profundidad las actuaciones preventivas desarrolladas en el ámbito educativo bajo la nueva política criminológica. Al centrar la atención en cómo estas iniciativas afectan a los jóvenes y su capacidad para evitar comportamientos delictivos, se busca proporcionar un marco teórico y práctico para optimizar estas intervenciones y asegurar que las políticas públicas implementadas sean tanto efectivas como sostenibles a largo plazo.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la investigación demuestra que la LECRIMPA y su enfoque en la educación preventiva han sido un hito internacional. Las acciones educativas desarrolladas por la SEPOCRIM se consideran un inicio adecuado para contención y disminución del posible inicio de carreras antisociales en niños y niñas panameñas; pero

se propone mejorar la medición objetiva del impacto mediante un procedimiento mixto más sistematizado, ya que la prevención de la delincuencia a través de la educación ha demostrado ser efectiva atendiendo a las experiencias previas en otros países, pero con las herramientas de medición utilizadas actualmente no se puede cuantificar ese beneficio. Así, promover la continuidad y mejor evaluación del impacto de los programas de capacitación y talleres en Panamá, puede reducir las tasas de criminalidad juvenil y promover conductas prosociales. Es esencial mantener y ampliar estas actuaciones para consolidar estos logros.

Para mejorar y permitir avanzar en la línea iniciada, el análisis de la información recabada indica que es crucial complementar las mediciones cuantitativas de delincuencia ejecutadas, con evaluaciones cualitativas. Se considera necesario implementar un sistema de evaluación continua que utilice herramientas cualitativas, como entrevistas y, específicamente, análisis de dilemas morales, para medir la interiorización de conocimientos prosociales tras la aplicación de los programas preventivos.

Además, se sugiere expandir los programas a más centros educativos y fortalecer la capacitación de docentes y funcionarios involucrados. La formación continua y el apoyo institucional son fundamentales para el éxito sostenido de estas iniciativas.

En definitiva, la educación es una herramienta poderosa en la prevención del delito, siempre que se apliquen estrategias metodológicas que discriminen las aportaciones y los márgenes de mejora. Con un enfoque integral y evaluaciones rigurosas, Panamá puede continuar avanzando hacia una sociedad más segura y cohesionada.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Comisionado Héctor Wong, secretario ejecutivo de la Secretaría de Política Criminológica de Panamá, por el apoyo brindado en la realización de esta investigación desarrollada dentro del marco del proyecto internacional de cooperación criminológica.

REFERENCIAS

- Alianza Ciudadana Pro-Justicia. (2004). *Primera propuesta de Política Criminológica*. <https://bit.ly/4aF9AAs>
- Bagby, E., Murray, N., Felix, E., Liuzzi, S., Alldredge, J. M., Ingwersen, N., Abarcar, P. & Aponte, A. (2021). *Evidence review: The effect of education programs on violence, crime, and related outcomes*. United States Agency for International Development. <https://bit.ly/3RlCmyl>.
- Cuñat-Agut, M., Martí-Vilar, M. & Suay, F. (2016). Brain structures involved in moral reasoning: A review. *The International Journal of Psychosocial and Cultural Genomics, Consciousness & Health Research*, 2(2), 38-54. <https://bit.ly/4chnrxt>.
- Decreto Ejecutivo 66 de 2002, por la cual se conforma una comisión intersectorial de alto nivel para la elaboración de las políticas en materia criminológica y se designan sus miembros. *Gaceta Oficial N° 24527*, de 5 de abril de 2002. <https://bit.ly/4d7fV9t>
- Decreto Ejecutivo 260 de 2006, que adopta lineamientos generales para una Política Criminológica del Estado panameño. *Gaceta Oficial N° 25562*, de 7 de junio de 2006. <https://bit.ly/4aNKtLV>
- Decreto Ejecutivo 128 de 29 de mayo de 2002, por la cual se modifica el decreto ejecutivo N°66 de 5 de abril del 2002, que conforma la comisión intersectorial de alto nivel para la elaboración de las políticas en materia criminológica y se designen sus miembros. *Gaceta Oficial N° 24,567*, del 29 de mayo del 2002. <https://tinyurl.com/3ce3wtzn>.
- Freitas, I., Oliveira, G., Lima, V. & Melo, M. (2021). Intervenciones basadas en evidencia para promover conductas prosociales en las escuelas: revisión integradora. *Psicología: Teoría y Práctica*, 23(3), 1-30. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14091>.
- Gao, R., Liu, J. & Burgess Y. (2021). An Expanded Ethical Decision-making Model to Resolve Ethical Dilemmas in Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X21000043?via%3Dihub>
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105–2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44(2), 389–400. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027>.
- Grimaldo-Santamaría, R.O. (2012). *La investigación criminológica y su importancia para una adecuada política de seguridad ciudadana en Panamá*. (Tesis doctoral). <https://bit.ly/4b3YIfj>
- Gump, L. S., Baker, R. C., & Roll, S. (2000). The moral justification scale: Reliability and validity of a new measure of care and justice orientations. *Adolescence*, 35(137), 67–76. <https://bit.ly/45qtHAD>
- Gump, L. S., Baker, R. C., & Roll, S. (2000a). *Moral Justification Scale (MJS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t37060-000>.
- James, R., Douglas, C., Richard, C., JoAnna, M., & Douglas, A. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: An objective measure of development. *Developmental Psychology*, 10(4), 491–501. <https://doi.org/10.1037/h0036598>.

- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. (Ph. D. Dissertation). <https://bit.ly/3Vk4W4l>.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory and research and social issues* (pp. 31–53). Holt, Rinehart, and Winston. <https://doi.org/10.1080/00131727709336279>.
- Ley 328 de 2022, que establece la Política Criminológica de la República de Panamá. *Gaceta Oficial N° 29643*, de 10 de octubre de 2022. <https://bit.ly/4dhokaC>
- Martí-Vilar, M., Escrig-Espuig, J.M. & Merino-Soto, C. (2021). A systematic review of moral reasoning measures. *Current Psychology*, *42*, 1284–1298. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01519-8>.
- MINSEG (2020, 7 de junio). *Política criminológica es tratada como tema de Estado* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3UqZ3mV>
- MINSEG (2022a, 18 de enero). *Ministro Pino presenta proyecto sobre Política Criminológica de Estado* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/3vwcwzr4>
- MINSEG (2022b, 20 de abril). *Comisión de Gobierno aprueba en primer debate proyecto sobre Política Criminológica* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3JqiQMK>
- MINSEG (2022c, 5 de agosto). *Política Criminológica lista para debate en el pleno de la Asamblea* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3Qg8FOL>
- MINSEG (2022d, 18 de agosto). *Aprueban el segundo debate el proyecto de ley que crea la Política Criminológica* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3w3omSI>
- MINSEG (2022e, 22 de agosto). *Asamblea Nacional de Diputados aprueba proyecto que crea la Política Criminológica en el país* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3UqY8mm>
- MINSEG (2022f, 10 de octubre). *Presidente Cortizo sanciona Ley 739 que crea la Política Criminológica* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/3tzw2h8k>
- MINSEG (2022g, 10 de octubre). *MINSEG inaugura la Oficina de Secretaría Ejecutiva de la Política Criminológica* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/2s59tz5r>
- MINSEG (2023a, 30 de marzo). *Consejo Nacional de Política Criminológica recorre la Academia Internado Encontrando el Camino Correcto* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/yx2x79e>
- MINSEG (2023b, 31 de mayo). *Consejo de la Política Criminológica se reúne con MEDUCA para reforzar programas de prevención en las escuelas* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/47vrr3wy>
- MINSEG. (2023c, junio). *MINSEG y MEDUCA inician plan preventivo en colegios de San Miguelito* [Comunicado de prensa]. Ministerio de Seguridad Pública. <https://tinyurl.com/yvsjvech>
- MINSEG. (2023d, junio). *Estudiantes de la Academia Internado del MINSEG reciben taller deportivo motivacional* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/mupfa2va>
- MINSEG. (2023e, junio). *Capacitan a docentes y estudiantes para disminuir la deserción escolar* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/bdjbfrt>
- MINSEG. (2023f, junio). *Autoridades delinean cronograma contra la deserción escolar* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/528ecdznz>
- MINSEG. (2023g, junio). *Niños de la Escuela Josefina Tapia reciben charlas antipandillas* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/3vykyn27>
- MINSEG. (2023h, julio). *Estudiantes de Derecho de la UIP se instruyen sobre política criminológica* [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/yw2yyh4x>

- MINSEG. (2023i, julio). SIEC y Secretaría de Política Criminológica enfocan en prevención en Los Santos [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/3xnhd977>
- MINSEG. (2023j, julio). Secretaría Ejecutiva de la Política Criminológica promueve mejoras en conductas de riesgo en San Miguelito [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/ye2ycnpg>
- MINSEG. (2023k, agosto). Ministro Pino presenta Memoria 2022 destacando logros del MINSEG [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/43mbvu2d>
- MINSEG. (2023l, septiembre). Estudiantes del Centro de Formación Educativo Integral se capacitan en prevención [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/4hmdvpjh>
- MINSEG. (2023m, octubre). Ministro Pino refuerza seguridad en planteles educativos de Colón con más unidades de niñez y adolescencia [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/mwa4fwpe>
- MINSEG. (2023n, octubre). La Ley de Política Criminológica celebra su primer aniversario [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/5h7ze3ap>
- MINSEG. (2023o, octubre). Equipo de Política Criminológica trabaja para generar proyecto de vida en jóvenes [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/4e2vpy3p>
- MINSEG. (2023p, octubre). Secretaría Ejecutiva de Política Criminológica organiza concurso de oratoria y dibujo en San Miguelito [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/yn9659cp>
- MINSEG. (2023q, octubre). Estudiantes del Colegio Simón M. Urbina en Colón participan en talleres preventivos [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/5n7m923y>
- MINSEG. (2023r, octubre). La Secretaría Ejecutiva de la Política Criminológica capacita a estudiantes primarios en San Miguelito [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/38ah32a8>
- MINSEG. (2023s, diciembre). Secretaría Ejecutiva de la Política Criminológica instruyó a más de 2,500 estudiantes en un año [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/2xeur3yv>
- Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development, 15*, 345–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00346.x>.
- Murray-Close D., Crick N. R., Galotti K. M. (2008). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development, 15*(3), 345–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00346.x>.
- Proyecto de Ley 739 de 2022, que establece la Política Criminológica en la República de Panamá. *Asamblea Nacional de Panamá*, de 18 de enero de 2022. <https://tinyurl.com/mvvh4r8x>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999). DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 644–659. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.644>.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education, 29*(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713679390>.

El debate sobre la tecnología en la escuela desde la Tecnología Educativa

María del Mar Sánchez Vera

Universidad de Murcia (España)

Abstract: The chapter explores the debate over technology use in educational settings, particularly focusing on mobile devices. The discussion highlights concerns from families and society about potential risks, analyzing regulatory measures in Spanish schools. While media discourse often emphasizes prohibition, different institutions promoting balanced and educational use, rather than blanket bans. Misconceptions regarding technology in classrooms include unfounded claims about screens causing myopia or developmental issues. The chapter highlight the importance of integrating educational technology effectively to enhance learning, rather than merely replacing traditional resources. It advocates for technology as a tool to develop digital competence, an important 21st-century competence, and emphasizes the need for teacher guidance and the use of appropriate methodologies. The chapter also presents research refuting several myths about technology in education, demonstrating that proper integration can support better preparation for the digital world. A focus on tasks and pedagogy over tools is crucial for successful digital education.

Keywords: educational technology, digital competence, digitalization.

1. INTRODUCCIÓN: EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA

Existe una preocupación totalmente lícita por parte de las familias y la sociedad de los riesgos que conlleva un mal uso de los dispositivos digitales, específicamente los teléfonos móviles. Aunque los centros ya disponían de autonomía pedagógica para regular el uso de los dispositivos, en los últimos meses se han aplicado en España diferentes normativas autonómicas que abordan la prohibición o regulación de los mismos. Este tema también es motivo de análisis en diferentes medios de comunicación, En algunos casos, la respuesta mediática fue tan enfocada hacia la prohibición que los propios organismos tuvieron que aclarar su postura hacia el tema posteriormente, como sucedió con la Asociación Española de Pediatría. También recientemente, Daniel Salinas, analista de la OCDE, en el marco de los resultados del informe PISA de 2022, explicó que no han recomendado que se haga una prohibición generalizada de los teléfonos, sino que han instado a los países a desarrollar políticas que permitan que los estudiantes hagan un uso adecuado y moderado con finalidad de aprendizaje.

El debate ha escalado hasta tal punto que es común encontrar el cuestionamiento de cualquier tipo de pantalla en las escuelas, se les atribuye efectos nocivos no fundamentados, como asumir que producen miopía o que incluye en la capacidad de atención (Ruiz, 2024). Otro aspecto polémico es el de la adicción. La Organización Mundial de la Salud sí ha incorporado el trastorno por uso de videojuegos en la clasificación internacional de enfermedades en 2018, pero existen autores que indican que el concepto de adicción podría no ser el más indicado para definir los malos usos y los problemas que pueden derivarse de ellos (Perales y Muela, 2019).

No obstante, toda regulación que no vaya acompañada de educación y acompañamiento no ayudará a nuestros jóvenes a desenvolverse en un mundo digital. El papel de centros, familias, instituciones es fundamental para enfrentar los retos del mundo digital. Hasta ahora, la visión ha sido enfocada básicamente hacia la prohibición. Se hace necesario que desde el colectivo educativo analicemos y abordemos la importancia de la educación. Esto implica abordar la importancia de la Tecnología Educativa en todas sus dimensiones, como una disciplina que ayuda a entender cómo han de integrarse los recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje y además aborda el concepto de competencia digital de forma completa (Prendes, 2018).

Existen además experiencias desde hace décadas de cómo se puede hacer una integración adecuada de las tecnologías de tal forma que éstas no sustituyan a otros recursos (como sucede cuando incorporamos un libro de texto dentro de una Tablet), sino que enriquezcan la actividad educativa. El planteamiento de la tarea y el papel del docente es la clave, es necesario un análisis que parta de qué hacemos con esa tecnología, y no solo de las herramientas (Martínez, 2016).

En este apartado introductorio se presenta primero una tabla que resume algunas conclusiones sobre el uso de la tecnología a la que han llegado distintos organismos nacionales e internacionales.

Tras la tabla con los informes nacionales e internacionales, se incluyen en los siguientes apartados algunos malentendidos sobre el uso de la tecnología en el aula que se han abordado a través de diferentes investigaciones y finalmente se aborda la visión desde la Tecnología Educativa y la investigación en este campo. Finalmente, se incluyen algunas conclusiones que resume la información planteada.

Tabla 1. Informes de organismos internacionales sobre el impacto de la tecnología

Organismo	Conclusiones	Referencia
Unión Europea. Estudio: Young Children and Digital Technology. 21 países de la UE.	En Europa los niños de 0 a 8 años aprenden a usar las tecnologías, principalmente, viendo el uso que hacen sus familiares. - En los casos de niños que acuden a escuelas que han implementado las tecnologías en la educación, los alumnos son más conscientes de sus riesgos.	Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M., & Holloway, D. (2018). Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359
Asociación Española de Pediatría	La clave es aprender a hacer un uso saludable de los dispositivos digitales a cualquier edad.	Asociación Española de Pediatría. (2020). Comunicado sobre la edad de uso de dispositivos móviles en infancia y adolescencia. https://www.aeped.es/noticias/comunicado-aep-

		sobre-edad-uso-dispositivos-moviles-en-infancia-y-adolescencia
Academia Americana de Pediatría	Compartir experiencias en el uso de medios digitales con los padres/madres protege a los niños de inconvenientes en el uso de pantallas. - Los niños menores de 2 años no aprenden de las pantallas tan bien como lo hacen de las interacciones presenciales. - Cumplir con las pautas de sueño, tiempo de pantalla y actividad física está asociado con los mejores resultados de salud mental en los adolescentes, pero pocos adolescentes cumplen con los tres.	American Psychological Association. (2020). Monitoring kids' screen time. https://www.apa.org/monitor/2020/04/cover-kids-screens
Asociación Americana de Psicología	El uso de las redes sociales no es intrínsecamente beneficioso o perjudicial para los adolescentes. - Los efectos de las redes sociales dependen de lo que los adolescentes pueden hacer y ver en línea, de las fortalezas o vulnerabilidades preexistentes de los adolescentes y de los contextos en los que crecen.	American Psychological Association. (2023). Health Advisory on Social Media Use in Adolescence. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use
Pediatrics	El aumento de exposición a la televisión, ordenador o móvil en la cama se ha asociado con menos tiempo de sueño por noche. - El uso de medios de comunicación por parte de los padres es un fuerte predictor de los hábitos de uso de medios de los niños.	Council on Communications and Media. (2016). Media and Young Minds. Pediatrics, 138(5), e20162591. https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e20162591/60503/Media-and-Young-Minds
UNESCO. Informe GEM 2023	Los sistemas educativos deben garantizar siempre que los intereses de los alumnos se sitúen en el centro y que las tecnologías digitales se utilicen para apoyar una educación basada en la interacción humana en lugar de pretender sustituirla. - Es importante el desarrollo de competencias básicas y digitales para la vida cotidiana.	UNESCO. (2023). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. https://www.unesco.org/gem-report/es

<p>Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Informe: Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes</p>	<p>Un 58% de la población siente mayor aceptación, un 71% expresa mejor su lado creativo y el 80% está más conectado a su entorno por el uso de Internet y las redes. Además, siempre o casi siempre el 78% de adolescentes recibe feedback positivo de su actividad en estos canales sociales. Se sabe, además, que las redes sociales pueden ser un espacio rico para minorías. - Hay estudiantes que lo vinculan a que les quita tiempo de estudio; lo reconoce el 44,6% de la población. Otros y otras reconocen que dejan de lado el deporte y un 12,9% que han reducido el tiempo dedicado a salidas culturales. Por último, un 9,4% pasa menos tiempo con sus amistades; un 26% reconoce estar bastante o mucho tiempo solo desde que usa dispositivos tecnológicos.</p>	<p>Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2023). Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes. https://www.ontsi.es/es/publicaciones/Impacto-del-uso-de-Internet-y-redes-sociales-salud-mental-jovenes-adolescentes</p>
---	---	---

2. MALENTENDIDOS SOBRE LAS PANTALLAS

La investigación realizada en relación al uso de tecnología se puede abordar desde distintos paradigmas. Podemos encontrar enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos (Baydas et al, 2015). Es curioso que la investigación en tecnología educativa es, a veces, producto de la manera como utilizamos las tecnologías en las escuelas, ya que primero incorporamos la herramienta y luego tenemos que valorar su uso (Sánchez y Prendes, 2022). Es común, además, que en el ámbito educativo otras disciplinas (Economía, Psicología) aborden temáticas relacionadas con el aula. Es positivo que la educación sea un campo que se enriquezca de la aportación de otras áreas, pero es importante entender también que cada área de conocimiento y corriente de investigación plantea una determinada visión del mundo, del aula y de la manera de investigar (Acosta, 2023). Es un aspecto común a las ciencias sociales, como lo es la educación.

Las ciencias sociales y la educación, a diferencia de las ciencias exactas, se centran en el estudio de la sociedad y el comportamiento humano, que son inherentemente más complejos y menos predecibles. Esta diferencia fundamental conlleva distintas aproximaciones y tipos de evidencias. Los fenómenos sociales y educativos son altamente contextuales. Lo que funciona en una cultura o comunidad puede no ser aplicable en otra. Esto contrasta con las ciencias exactas, donde los principios y leyes suelen ser universales. No obstante, pesar de no tener siempre evidencias cuantitativas absolutas, las ciencias sociales y la educación se basan en teorías y estudios que proporcionan guías valiosas para la toma de decisiones y las prácticas.

Teniendo en cuenta esto, podemos valorar que efectivamente en educación se puede hacer investigación de tipo experimental o cuasi-experimental, por supuesto, pero hay que entender lo que implica este enfoque y analizar cómo el control de las variables es muy complicado. Un aula no es un laboratorio y es complicado medir aspectos como “el aprendizaje”, que de por sí plantean un debate sobre qué es y qué no es aprender y si es algo que se puede medir con un examen. Una consecuencia de la confusión que existe al aplicar métodos experimentales es el de confundir correlación con causalidad. Esto quiere

decir que aunque dos variables estén relacionadas, no significa que una se produzca debido a la otra.

Vamos a analizar esta confusión con un ejemplo concreto respecto al debate que existe en relación a las pantallas. Existe un estudio (Trott et al, 2022) que analiza el impacto de la tecnología y el aumento de uso de pantallas durante la pandemia. Esta revisión reveló que durante el COVID y los confinamientos todos los grupos de edad aumentaron su tiempo total de uso de pantallas. Encontró, por ejemplo, que la miopía correlacionaba con el tiempo de uso de una pantalla, es decir, son variables que aumentan o disminuyen juntas, pero, teniendo en cuenta lo que hemos comentado antes, no podemos afirmar categóricamente que una cause la otra.

Si revisamos lo que dicen los investigadores sobre la miopía, Lillo (2021), investigadora de patologías visuales de la Universidad de Salamanca, indica que el verdadero problema de la miopía es mirar a un punto cercano durante mucho tiempo y la falta de luz. Lo que tienen en común los niños con mucha actividad lectora, ya sea en papel o en pantalla digital, es que están menos expuestos a la luz solar durante el día. La clave sería, propone la experta, realizar más actividades al aire libre. Como comentábamos anteriormente, en el estudio de Troll, Irlando y Pardhan (2022) encontraron asociación entre el incremento de tiempo con pantallas (con la llegada del COVID) y la miopía. Sabemos que durante la pandemia los niños realizaron menos actividades al aire libre y todos estábamos menos expuestos a la luz solar. Teniendo en cuenta esto, podremos entender mejor la asociación que encuentra el artículo entre la pantalla y la miopía. Parece evidente que durante la pandemia de COVID se dedicara más tiempo a las pantallas. También aumentó la lectura digital y en papel (Guardiola, 2021). Es decir, si asumimos causalidad (las pantallas tienen la culpa de la miopía), estamos llegando a una conclusión mirando solo una parte de la foto y se nos olvida ver el resto (consecuencias de la pandemia, lectura en papel, actividades al aire libre, luz solar, etc.). Esto sucede con muchas otras cuestiones, básicamente porque hablamos de pantallas, de manera abstracta y no nos estamos preguntando qué hacemos con esas pantallas, que es una de las claves. Y cuando hablamos de educación, este sesgo es aún más grande.

Ruiz (2014) ha dedicado parte de su trabajo a tratar de explicar algunos malentendidos y varias afirmaciones no fundamentadas que encontramos sobre las pantallas. A continuación, se resumen algunas conclusiones actuales respecto a algunos temas de interés público en el debate sobre el uso de las tecnologías.

- Las pantallas no producen miopía. Como ya hemos indicado, la miopía es más un problema de salud pública relacionado con la falta de exposición a luz intensa y el exceso de trabajo de cerca que con el uso de la tecnología en sí (Rose et al, 2008; Baird et al, 2020).
- Las pantallas no causan problemas de desarrollo de los niños/as. Hasta la fecha, no existe evidencia de que las pantallas causen problemas de desarrollo cognitivo. A nivel de lenguaje se ha encontrado que la clave, en relación a las dificultades del lenguaje, por ejemplo, es la disminución de la interacción social y la acción de sustituir estímulos de alta calidad por otros de menos valor cognitivo y lingüístico (Martín del Campo, 2023).
- Las pantallas no causan adicción. No hay acuerdo sobre la adicción a Internet ni sobre los instrumentos utilizados para medirla (Lozano, Latorre y Cortés, 2022). Como indica Ruiz (2024) parece que las pantallas no tienen efecto adictivo por sí mismas. Lo que nos resulta atractivo son determinadas aplicaciones de tipo social que nos

conectan con los demás. Algunas investigaciones afirman que los buenos hábitos tecnológicos pueden ser entrenados y cultivados y abordan que es necesario huir del término medicalizado de la adicción y hablar del autocontrol y el uso de la tecnología en relación a hábitos.

- Escribir a mano o a máquina. Existen varios estudios que indican que escribir a mano puede ayudar a conectar determinadas áreas cerebrales (Van der Weel & Van der Meer, 2023). No obstante, es interesante indicar que los mismo autores indican que el problema está en sustituir la escritura a mano por la escritura mecánica y que lo importante es mantener ambas en el sistema educativo. Aunque es vital mantener la práctica de la escritura a mano en la escuela, también es importante mantenerse al día con los avances tecnológicos en continuo desarrollo. Otros indican que, sin embargo, no existe evidencia que sugiera que los mecanismos involucrados en la escritura a mano sean mejores que los de la escritura en un teclado (Richardson & Lacroix, 2024).

Uno de los problemas que dificulta un debate constructivo es que es frecuente encontrar que se habla de pantallas de forma general, sin pensar si estamos hablando del contexto familiar o escolar ni tampoco planteamos otros contextos, como el desarrollo de la competencia digital, el apoyo del que se dispone o el tipo de tarea que se está realizando con la tecnología. Los riesgos son evidentes, y por ello, es necesario un planteamiento claro desde la Tecnología Educativa, la disciplina parte de la Pedagogía que aborda, entre otras cosas, la integración de medios en los contextos educativos.

3. DESDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La Tecnología Educativa es una disciplina que, entre otras cosas, enseña cómo integrar los diferentes recursos en los procesos de comunicación educativos (Prendes, 2018). En la formación de los futuros docentes aborda diferentes temas como el diseño e integración curricular de los medios en la enseñanza, las estrategias didácticas para la integración de las TIC en el aula, el desarrollo de la competencia digital, la integración del Pensamiento Computacional y la integración y evaluación de diferentes recursos en el aula (libro de texto, cómic, podcast, blogs, etc.).

En nuestro país el proceso de integración de la tecnología en las aulas ha sido diverso y se han repetido varios errores. El principal ha sido asumir que por integrar un recurso digital ya se produce una innovación educativa. Las TIC nos generarán posibilidades cuando se integren de manera adecuada en los contextos educativos. No toda innovación tecnológica supone una innovación educativa. Integrar libros de texto dentro de portátiles manteniendo la misma estrategia en el aula que se tenía anteriormente es un error que ha perjudicado la percepción sobre el uso de la tecnología en las escuelas (Martínez, 2016). Es un error disponer de tecnología tan potente como una tableta y un portátil y utilizarla como un libro de texto tradicional.

Durante muchos años se ha asumido que disponer de una Pizarra Digital Interactiva, por ejemplo, era bueno, sin cuestionarnos qué uso se estaba haciendo de la misma. En 2014, un estudio del ONTSI (2014) consultó a los docentes sobre el uso que se le daba a las pizarras digitales en ese momento. El 87,1 % la usaba para explicar y hacer preguntas en clase. Algo que ya podíamos hacer con las pizarras de tiza. Si la tecnología no va acompañada de una mejora metodológica, no hay innovación educativa real. Dotar de recursos y formación a los centros y los docentes es fundamental, para que sepan cómo integrar de forma adecuada las diferentes herramientas.

Algo parecido sucede cuando incorporamos un libro de texto dentro de un dispositivo portátil. Estamos cambiando un soporte en papel por uno digital pero la estrategia metodológica (leer, deberes y memorizar) puede ser la misma. En este caso se da una innovación técnica, pero el cambio de soporte no implica un cambio didáctico. La tecnología sirve para complementar, añadir posibilidades, no para intercambiar únicamente un recurso por otro.

No existe una única metodología válida ni un único recurso que sirva para todos fines. Es en la diversidad de estrategias y herramientas donde el docente encuentra su potencial innovador (Cabero, 2004). En este sentido, ante el debate de la digitalización de las escuelas, desde la Tecnología Educativa se pueden plantear varias aportaciones a partir de la investigación y el trabajo de la disciplina.

No podemos desdigitalizar una escuela no digitalizada. El libro de texto impreso sigue siendo el recurso más utilizado (ANELE, 2023). Las aulas del futuro apenas se han empezado a incorporar a los centros (García, Prendes & Solano, 2023). El planteamiento que se hace de una escuela totalmente digitalizada no parece acertado y no responde a la realidad educativa actual.

En este sentido, es importante también indicar que la Competencia Digital está establecida por la UNESCO y la Unión Europea (2020) como una competencia básica del ciudadano del siglo XXI. Es parte de nuestra legislación educativa desde 2006 con la llegada de la LOE, tanto en decretos nacionales como autonómicos, y se ha mantenido como tal en varias reformas educativas. En la actualidad se indica que ha de trabajarse desde la Educación Infantil (LOMLOE, 2022). La Competencia Digital no aborda únicamente cuestiones técnicas, sino que implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico. Se incluye como ejemplo, lo que se indica en la normativa actual que debe trabajarse en la competencia digital del alumnado, en este caso, en Educación Primaria.

Actualmente en el sistema educativo se aborda la Competencia Digital del alumnado, la Competencia Digital del Profesorado y la Competencia Digital de los centros. La pandemia puso en evidencia las brechas digitales que existen y desde la Unión Europea se ha abordado un proceso de acreditación de la competencia digital docente que se está ejecutando en estos momentos en las diferentes Comunidades Autónomas y que ha de analizarse y evaluar su impacto y la opinión de todos los participantes (Sánchez-Vera, 2023).

La Competencia Digital está enfocada para trabajarse de manera transversal (Prendes, Gutiérrez & Sánchez, 2021). Esta perspectiva tiene sentido, ya que el docente, en el marco de su estrategia didáctica, puede integrar diferentes recursos. Pero esta perspectiva también implica el riesgo de que quede invisibilizada y no se trabaje adecuadamente. A veces resulta difícil que el profesorado conecte esta competencia con su trabajo diario, por ello, las buenas prácticas y un enfoque que parta de las tareas y no de la herramienta, puede ayudar a desarrollar las ideas y la creatividad.

Afrontar los riesgos pasa inevitablemente por la educación y el acompañamiento. En relación al ciberbullying, por ejemplo, sabemos que no es suficiente no permitir el uso de las TIC en las escuelas, sino que es necesario enseñar cómo usar estas herramientas adecuadamente. Las actividades puntuales pueden tener un efecto interesante, pero es necesaria una estrategia completa que aborde los riesgos y cómo pueden enfrentarse a ellos (González, 2016).

En este sentido, no se puede plantear una escuela que incorpore la tecnología de forma masiva sin proceso reflexivo y que solo sustituya un medio por otro, y tampoco una escuela que prohíba cualquier tipo de tecnología. En la sociedad de las *fake news*, los algoritmos y la Inteligencia Artificial es fundamental educar para que los estudiantes aprendan y puedan ejercer mejor su ciudadanía digital.

En relación a la integración didáctica, existen muchos modelos científicos que abordan la mejor manera de integrar las TIC en las aulas y el conocimiento que debe tener el docente. El modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido, por sus siglas en inglés) es un marco teórico que describe los tipos de conocimientos que los docentes necesitan para integrar eficazmente la tecnología en su enseñanza. Este modelo se basa en la intersección de tres componentes principales de conocimiento. El modelo TPACK sugiere que los docentes consideren cómo la tecnología puede apoyar y mejorar el aprendizaje del contenido específico a través de métodos pedagógicos adecuados. Esto implica seleccionar herramientas tecnológicas que complementen el contenido y la estrategia de enseñanza, adaptar las actividades de aprendizaje a las capacidades tecnológicas disponibles y evaluar la efectividad de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Conocimiento del Contenido (CK): Se refiere al dominio que tiene el docente sobre la materia o temática que enseña. Incluye los conceptos, teorías y la información específica de la disciplina.
- Conocimiento Pedagógico (PK): Es el conocimiento de las prácticas, métodos y estrategias de enseñanza. Implica entender cómo los estudiantes aprenden, cómo se pueden organizar las actividades de aprendizaje y cómo se puede evaluar el progreso de los estudiantes.
- Conocimiento Tecnológico (TK): Se refiere a la comprensión y habilidad para usar herramientas tecnológicas y digitales. Incluye no solo el conocimiento operativo de diferentes tecnologías, sino también la capacidad para evaluar cuándo y cómo usar la tecnología de manera efectiva en contextos educativos.

Sabemos que de cara a una adecuada regulación la edad es un factor a tener en cuenta, pero no debe de ser el único. Desde el ámbito de la didáctica es fundamental centrarse en la tarea que hace el docente y no únicamente en una catalogación de herramientas y edades. En este sentido, se aporta una tabla que ejemplifica cómo se puede abordar un enfoque planteado en tareas y no solo en herramientas. Se realiza a partir de la organización de estrategias didácticas planteadas por Adell (2004), que diferenciaba entre acceso y búsqueda; publicación y comunicación, como diferentes tareas que podemos plantear con el alumnado en red. Es importante tener en cuenta que son ejemplos específicos que pueden combinarse y plantearse en el marco de un proyecto o tarea más amplia.

Tabla 2. Estrategias, actividades y etapas que podemos realizar con tecnología en el aula

Estrategia	Descripción de la Actividad	Etapas Educativas
Acceso	Utilización de aplicaciones de realidad aumentada para explorar el cuerpo humano, animales o el sistema solar de forma interactiva.	Infantil
Acceso	Realización de visitas virtuales a museos o sitios históricos para complementar los temas vistos en clase.	Primaria
Acceso	Investigación en línea para un proyecto de ciencias o historia, recopilando información de diversas fuentes.	Secundaria
Acceso	Consulta de tutoriales en video y manuales en línea para aprender sobre técnicas específicas relacionadas con su campo de estudio.	Formación Profesional
Publicación	Creación de collages digitales o álbumes de fotos sobre temas específicos (estaciones del año, animales, etc.) que luego se exponen en el blog de aula.	Infantil
Publicación	Creación de podcasts por los estudiantes sobre temas de interés o proyectos de clase, donde puedan entrevistar a expertos o discutir en grupos.	Primaria
Publicación	Redacción y publicación de artículos o ensayos en un blog de clase o escolar, sobre temas de actualidad o investigaciones realizadas por los estudiantes a partir de las noticias actuales.	Secundaria
Publicación	Desarrollo de aplicaciones o software que resuelvan problemas específicos relacionados con sus estudios, compartiendo sus proyectos en plataformas de código abierto.	Formación Profesional
Comunicación	Participación en videoconferencias con cuentacuentos o autores de libros infantiles, permitiendo a los niños hacer preguntas e interactuar.	Infantil
Comunicación	Colaboración en proyectos grupales eTwinning con estudiantes de otras escuelas, utilizando foros de discusión, llevando a cabo un proyecto telecolaborativo.	Primaria
Comunicación	Debates en línea sobre temas de estudio o actualidad, para facilitar la discusión entre estudiantes de diferentes clases.	Secundaria
Comunicación	Participación en webinars o cursos en línea para adquirir nuevas habilidades o conocimientos especializados, con la posibilidad de interactuar con expertos en el campo.	Formación Profesional

4. CONCLUSIONES

Existe una inquietud legítima en las familias y la sociedad sobre los riesgos del mal uso de dispositivos digitales, especialmente los teléfonos móviles. Aunque las instituciones educativas tienen autonomía para regular este uso, se han implementado normativas para su prohibición o regulación. En este sentido, la mera regulación, sin una educación y acompañamiento adecuados, no es suficiente para ayudar a los jóvenes a manejarse en un

mundo digital. El papel de los centros educativos, las familias y las instituciones es fundamental para afrontar los retos del entorno digital.

El debate ha llegado a cuestionar cualquier tipo de pantalla en las escuelas, a menudo basándose en efectos nocivos no comprobados y sin considerar la importancia de la educación y el desarrollo de la Competencia Digital. Sin embargo, hay ejemplos de integración adecuada de tecnologías en las aulas que enriquecen la actividad educativa sin sustituir otros recursos. Debemos plantearnos seriamente el modelo de digitalización que hemos abordado en España, en el que existe una tendencia a incorporar libre de texto digital como sustitución al impreso, pero esto no implica que tenga que haber una mejora didáctica, sino una mera sustitución de medios. El enfoque debería centrarse en cómo se utiliza la tecnología, más que en las herramientas en sí.

Los estudios incorporados en este capítulo evidencian que cuando las tecnologías se incorporan de forma adecuada, los estudiantes están más preparados para afrontar los riesgos de las tecnologías y ejercer mejor sus derechos y deberes como ciudadanos digitales. También hemos podido abordar cómo existen varios mitos y malentendidos sobre el impacto de las pantallas, como su relación con la miopía o problemas de desarrollo en niños, que han sido refutados por investigaciones recientes. La Tecnología Educativa enseña, entre otras cosas, a integrar recursos digitales en la educación. La Competencia Digital es parte de la legislación educativa, es una habilidad esencial en el siglo XXI, y su enseñanza desde edades tempranas es fundamental para formar ciudadanos digitales competentes y conscientes.

REFERENCIAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Adell, J. (2004). *Internet en educación*. <http://mc142.uib.es:8080/rid=1V068XJYR-1JSFXW8-1D8D/Internet%20en%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Aagaard, J. (2021). Beyond the rhetoric of tech addiction: why we should be discussing tech habits instead (and how). *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 559–572 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09669-z>
- ANELE (2023). *El libro educativo en España. Curso 2022-2023*. <https://anele.org/ventana-de-anele/informe-el-libro-y-los-contenidos-educativos-en-espana-curso-2022-2023>
- Baird, P. N., Saw, S. M., Lanca, C., Guggenheim, J. A., Smith III, E. L., Zhou, X & He, M. (2020). Myopia. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 99.
- Baydas, O., Kucuk, S., Yilmaz, R.M., Aydemir, M. y Goktas, Y. (2015). Educational technology research trends from 2002 to 2014. *Scientometrics*, 105 (1), 709-725. <http://doi.org/10.1007/s11192-015-1693-4>
- Cabero, J. (2004). La investigación en Tecnologías de la educación. *Bordón*, 56, 3-4.
- Campbell, M. & Edwards, E. J. (2024). We looked at all the recent evidence on mobile phone bans in schools – this is what we found. *The Conversation*. <https://theconversation.com/we-looked-at-all-the-recent-evidence-on-mobile-phone-bans-in-schools-this-is-what-we-found-201024>
- García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, M. P., & Solano-Fernández, I. M. (2023). Aulas del Futuro en España: un análisis desde la perspectiva docente. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 67, 59-86. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98627>
- González Calatayud, V. (2016). *Prevalencia del ciberacoso en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y la percepción del profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/123188>
- Guardiola, E., & E. Baños, J. (2021). La lectura durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Medicina y Cine*, 16, 7–12. <https://doi.org/10.14201/rmc202016e0712>
- Gutiérrez, V. (2018). Victims of cyberbullying in the Region of Murcia: a quantitative study of the High School students. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.245>
- Hsu, Y. C., Hung, J.L. & Ching, Y.H. (2013). Trends of educational technology research: more than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *EdTECH research trends*. 61 (4), 685-705. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9290-9>
- Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M.P. & Cortés-Pascual, A. (2022). Screen addicts: A meta-analysis of internet addiction in adolescence. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106373>
- Lillo, C. (2021, diciembre 15). La verdadera relación entre las pantallas, los libros y la miopía. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-verdadera-relacion-entre-las-pantallas-los-libros-y-la-miopia-174013>
- Martínez Sánchez, F. (2016). Sentado en el andén. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/258131>
- Martín del Campo, B. (2023). ¿Afectan las pantallas al desarrollo del lenguaje infantil?. *The Conversation*. <https://theconversation.com/afectan-las-pantallas-al-desarrollo-del-lenguaje-infantil-209350>

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Perales, J. C. & Muela, I. (2019). Adicciones tecnológicas: mitos y evidencia. In M. G. de A. de la Hera & A. E. Gutiérrez, *Adicciones sin sustancia y otros trastornos del control de los impulsos* (pp. 19–34). Universidad de Deusto. Servicio de Publicaciones.
- Prendes Espinosa, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4. <https://doi.org/10.6018/rriite/2018/335131>
- Prendes Espinosa, M. P., Gutiérrez Porlán, I., & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Richardson, L., & Lacroix, G. (2024). Which modality results in superior recall for students: Handwriting, typing, or drawing?. *Journal of Writing Research*, 15(3), 519-540. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.15.03.04>
- Ruiz, H. (2024). Algunos malentendidos sobre las pantallas en el aula. *International Science Teaching Foundation*. <https://science-teaching.org/es/investigacion/algunos-malentendidos-sobre-las-pantallas-en-las-aulas>
- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W., & Mitchell, P. (2008). Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*, 115(1), 1279-1285. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2007.12.019>
- Sánchez, M.M. (2021). En educación no es innovación todo lo que reluce. *The Conversation*. <https://theconversation.com/en-educacion-no-es-innovacion-todo-lo-que-reluce-172075>
- Sánchez, M.M., Benito, A. y Ruiz, H. (2023). El debate sobre pantallas en las escuelas: de la prohibición a la educación. *The Conversation*. <https://theconversation.com/el-debate-sobre-pantallas-en-las-escuelas-de-la-prohibicion-a-la-educacion-209407>
- Sánchez-Vera, M.M. (2023). Sí a la Competència Digital Docent, però sense deixar ningú enrere. *Fundación Bofill*. <https://fundacionbofill.org/blog/si-a-la-competencia-digital-docent-pero-sense-deixar-ningu-enrere>
- Sánchez-Vera, M. del M., & Prendes-Espinosa, M. P. (2022). Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios hasta las TIC. *Hallazgos*, 19(37), 29-44. <https://doi.org/10.15332/2422409x.6325>
- Sánchez-Vera, M.M. y Solano, I.M. (2023). ¿Tienen sentido las escuelas anti tecnología en un mundo digital?. *The Conversation*. <https://theconversation.com/tienen-sentido-las-escuelas-antitecnologia-en-un-mundo-digital-201143>
- Satchell, L. P., Fido, D., Harper, C. A., Shaw, H., Davidson, B., Ellis, D. A & Pavetich, M. (2021). Development of an Offline-Friend Addiction Questionnaire (O-FAQ): Are most people really social addicts?. *Behavior Research Methods*, 53, 1097-1106. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01462-9>
- Trott, M., Driscoll, R., Irlado, E., & Pardhan, S. (2022). Changes and correlates of screen time in adults and children during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, 48, 101452. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101452>
- Unión Europea. (2020). *Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP*. EPALE - Plataforma electrónica de aprendizaje de adultos en Europa.

<https://epale.ec.europa.eu/es/blog/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>

Van der Weel, F. R., & Van der Meer, A. L. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: A high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945>

Violència i literatura infantil i juvenil: el cas de *Ronia, la filla del bandoler* d'Astrid Lindgren

Raül Sánchez-Ballester

Universitat d'Alacant (Espanya)

Abstract: In this paper, we aim to offer an analysis of examples of violence in *Ronja, the Robber's Daughter* from Astrid Lindgren because Ronia can become a role model for young readers that want to create a non-violence society. Ronia's father, Mattis, is the chief of a clan of robbers. Consequently, violence is present in their daily lives. In addition to this, Mattis does not accept Ronia's opinions and tries to control her life. However, she disobeys his orders, and she will represent, defend and fight for another style of life without using violence. For example, she establishes a relationship with Birk, the son of the rival robber group, and they try to break with their families' prejudices and violent practices. Moreover, there are some cases of male violence in this book, like the moment when Mattis assaults Lovis. For that reason, *Ronja, the Robber's Daughter* can help teachers and young readers to discuss these problems of our society in class.

Keywords: Astrid Lindgren, *Ronja, the Robber's Daughter*, children's and young adults literature, violence, male violence.

1. INTRODUCCIÓ

Com assenyala Persiani-Becker, "Violence, it seems, is an inherent part of our lives. History is peppered with violent acts in every step of humankind's evolution, whether they were fights for freedom or justice, personal fights, genocides, or natural disasters" (2011, p. 127). A més, ara per ara sembla que aquesta exposició a mostres de violència ha augmentat entre els més joves per l'accés a les xarxes socials i les noves tecnologies. És per això que, des de l'educació, esdevé necessari crear espais on puguin parlar sobre aquests temes des d'una mirada crítica i oferir-los les eines òptimes perquè puguin fer del món un lloc més just i segur per a totes i tots, atès que les violències masculines continuen sent un dels grans problemes de la nostra societat. Com s'indica en el preàmbul de la LOMLOE, el sistema educatiu actual ha d'adoptar "un enfocament d'igualtat efectiva de dones i homes, la prevenció de violència de gènere i el respecte a la diversitat afectivosexual" (Llei orgànica 3/2020, p. 4) i reconeix la importància d'assolir els dèsets Objectius de Desenvolupament Sostenible, entre els quals està el de promoure societats pacífiques i inclusives. En aquest sentit, la literatura infantil i juvenil pot ser un bon mitjà per a tractar totes aquestes qüestions a l'aula al mateix temps que adquireixen la competència literària, ja que pràctiques com la lectura situada els pot ajudar a percebre i reflexionar sobre pràctiques violentes i opressives en la literatura (Iribarren, Gatell, Serrano i Clua, 2023) i comparar-les amb exemples de la vida real que han presenciat. Per aquest motiu, l'objectiu d'aquest estudi és analitzar els exemples de violència que trobem en la novel·la *Ronia, la filla del bandoler* d'Astrid Lindgren i la manera com la protagonista lluita contra aquestes situacions.

1.1. Astrid Lindgren

Abans de començar amb l'anàlisi de les representacions de violència en *Ronia, la filla del bandoler*, cal destacar alguns aspectes de la biografia d'Astrid Lindgren. Aquesta

escriptora de literatura infantil i juvenil va nèixer a Suècia l'any 1907. En concret, va nèixer als afores de Vimmerby, una zona rural de la província de Småland, cosa que explica el gran protagonisme que té la natura en la seua obra (Kümmerling-Meibauer, 2011). Allà va passar tota la seua infantesa juntament amb les seues germanes, el seu germà i uns pares que, a diferència de la tendència autoritària general en aquella època, educaren les seues filles i el seu fill en un marc de certa llibertat i respectant la individualitat i l'autonomia d'aquests com assenyala Klibanski (2002). No obstant això, la infantesa, que en paraules de l'autora fou l'etapa més feliç de la seua vida (Klibanski, 2002), i l'adolescència acabaren abruptament després de tindre un fill fora del matrimoni l'any 1926. A causa de la moral conservadora del moment, hagué de traslladar-se a Estocolm on visqué moltes dificultats econòmiques que l'obligaren a deixar el seu fill amb una família d'acollida a Dinamarca fins que pogué tornar a fer-se càrrec d'ell.

Pel que fa a la seua trajectòria com a escriptora, començà en l'adolescència quan treballava per al diari local. Fins i tot, a l'escola era coneguda com la Selma Lagerlöf de Vimmerby, en al·lusió a l'escriptora sueca i guanyadora del premi Nobel (Klibanski, 2002). L'any 1944, publicà la seua primera novel·la *Britt-Marie lättar sitt hjärta*. Ara bé, l'èxit i el reconeixement l'obtingué l'any següent quan guanyà el primer premi de l'editorial Rabén & Sjögren amb *Pippi Calcesllargues*, que havia estat rebutjada per altres editorials. El ressò que tingué aquesta obra li van facilitar la publicació de més de huitanta títols entre els quals destaquen les continuacions *La Pippi s'embarca* (1946) i *La Pippi a les mars del sud* (1948), *El superdetectiu Blomkvist* (1946), *Mio, el meu Mio* (1954) sobre un xiquet que viu amb els seus pares adoptius, *En Karlsson de la teulada* (1955) que descriu la relació d'un xiquet amb el seu amic imaginari i la seua continuació *En Karlsson torna a volar* (1962), la col·lecció de cinc llibres començada amb *Les trapelleres de l'Emil* (1963), *Els germans Cor de Lleó* (1973) sobre dos germans que han de fer front a la mort i la seua última novel·la *Ronia, la filla del bandoler* (1981), entre moltes altres. En totes aquestes obres, Lindgren escriu des d'una perspectiva infantil i mostra uns i unes protagonistes que exerceixen el seu dret a ser xiquets i xiquetes. És per això que estan lliures d'obligacions i actuen a partir dels impulsos del seu cor, la seua imaginació extraordinària i l'anhel pel joc i l'aventura (Klibanski, 2002: 64). A més a més, són personatges que afronten i se sobreposen als problemes, les dificultats i les injustícies del món en què els ha tocat viure com ara la violència.

Respecte a la recepció, l'obra d'Astrid Lindgren va suposar un gran èxit, atès que anava lligada a una nova concepció de l'educació que fomentava el respecte a la individualitat dels infants. Una dada que ho demostra és que les seues obres han estat traduïdes a més de huitanta llengües (Nikolajeva, 2017). Tanmateix, també hi hagué detractors que acusaven els seus personatges i, sobretot, Pippi Calcesllargues de fomentar models de conducta perjudicials i inadmissibles. Aquesta és una de les possibles causes de l'escàs ressò que l'obra de Lindgren va tenir a l'estat espanyol juntament amb el fet que estava governat per un règim totalitari que apostava per l'aïllament internacional per a evitar l'arribada d'idees transgressores (Cañamares i Cerrillo, 2007). De fet, no fou fins a l'any 1974 que arribà a la premsa el debat sobre si Pippi era un bon model o no gràcies a l'emissió i l'èxit de l'adaptació televisiva. Com explica Nikolajeva (2017), en molts països, els personatges de Lindgren són només coneguts per les múltiples adaptacions a sèries de televisió, pel·lícules o obres teatrals perquè, encara que els llibres van ser traduïts en el seu moment, no s'han tornat a editar.

Un altre aspecte rellevant de la seua biografia és que esdevingué una persona compromesa i influent que lluità contra diferents injustícies que observava en la societat sueca i en el món. Una bona mostra és que va liderar una campanya a partir de la publicació d'articles per aconseguir una legislació que garantirà els drets dels animals enfront de les noves grans fàbriques agrícoles i ramaderes de Suècia. Finalment, l'any 1988, s'aprovà una nova llei a Suècia coneguda com "Lex Astrid", que arrellegava algunes de les demandes de l'escriptora (Klibanski, 2002). Així mateix, va ser una gran defensora de la no-violència i de la importància que té l'educació, ja que l'única manera d'assolir un món pacífic és educar amb amor i confiança perquè els infants adopten aquesta actitud i tracten sempre la resta d'aquesta manera (Klibanski, 2002). Per aquest motiu, considerem que pot resultar enriquidor que els més joves coneguen aquesta autora pel seu compromís amb la societat.

1.2. L'obra de Ronia, la filla del bandoler

Tocant a *Ronia, la filla del bandoler*, aquesta novel·la d'Astrid Lindgren conta la història de Ronia, l'única filla de Lovis i Mattis, el cap d'una tropa de bandolers. Tot comença amb el seu naixement enmig d'una tempesta, que destrueix el castell que habiten en dues meitats. A partir d'aquest moment, presenciem com la protagonista creix i explora pel seu compte el món que l'envolta, el Bosc dels Mattis. De manera paral·lela, descobreix que, potser, tot no és com li havia dit el seu pare. Per exemple, a través de Birk, arriba a la conclusió que els Borka, l'altre clan de bandolers, no són tan diferents d'ells i, per això, no els delata i ajuda el seu amic quan descobreix que han ocupat l'altra meitat del castell. No obstant això, quan Mattis se n'assabenta inicia un conflicte entre ambdós perquè no accepta que la seua filla pugui pensar diferent. Mattis s'imposa amb la violència i provoca que Ronia se'n vaja a viure amb Birk al bosc on aprendran les dificultats i la bellesa de viure a la natura. Finalment, tornen al castell a l'hivern després d'una disculpa i un canvi actitudinal de Mattis i la resta de bandolers, però amb la convicció que tornaran cada primavera a viure al bosc.

Com observem en l'argument de l'obra, Ronia ha de fer front a la violència que exerceixen els bandolers en el seu dia a dia i la que exerceix Mattis sobre ella perquè considera que pot imposar la seua manera de viure a Ronia per ser la seua filla. Per aquest motiu, considerem que és rellevant analitzar aquests exemples de violència perquè aquesta novel·la pot ser de gran ajuda per a treballar aquestes qüestions a l'aula. A més a més, un altre element significatiu és el ressò que han tingut les recents adaptacions d'aquest llibre. Tot i que ja existia una adaptació cinematogràfica de l'any 1984, Studio Ghibli va realitzar l'any 2014 una nova versió animada en format de sèrie. La recepció d'aquesta nova adaptació fou tan positiva que l'editorial Kókinos tornà a editar l'obra en castellà i en català i també crearen l'any 2017 una adaptació a còmic a partir de les il·lustracions de la sèrie. Finalment, l'any 2024 Netflix ha tornat a adaptar la novel·la en una sèrie d'acció real.

2. VIOLÈNCIA EN RONIA, LA FILLA DEL BANDOLER

2.1. El bandolerisme

Per començar amb aquesta anàlisi, ens centrarem en el bandolerisme, ja que és una mostra de violència que està present en tota la novel·la. Així mateix, és el motiu que inicia el conflicte principal entre els personatges i, especialment, entre Ronia i el seu pare Mattis, com veurem més endavant. Per a la societat que viu al bosc dels Mattis, el bandolerisme suposa un dels eixos principals d'un cicle infinit de violència que afecta totes les persones. Com explica la veu narrativa d'aquesta novel·la, els Mattis "durant generacions, havien

estat bandolers de camins i havien atemorit la gent honrada que, amb els seus cavalls, carros i trineus, havien de travessar els boscos profunds on ells rondaven” (Lindgren, 2022, p. 20). Aquesta era la seua dedicació diària i la seua forma de subsistència, així com la dels Borka, l’altre clan de bandolers.

No obstant això, cal remarcar que el problema de base és el model de societat feudal en què es basa aquesta història i la violència estructural que implica. Com expliquen Castaño-Lora i Valencia-Vivas (2016), aquest tipus de violència és aquella que està organitzada des del sistema com ara la repressió política o la pobresa condicionada estructuralment, cosa que propicia que les persones hagen de delinquir per a sobreviure com és el cas d’aquests lladres. En la novel·la, la veu narrativa no ens explica molt del que hi ha més enllà del bosc, però es fa referència a l’algotziri i els seus soldats que, sobretot, cap a la segona meitat de la novel·la, comencen a dificultar el dia a dia dels bandolers: “El bosc sencer estava envaït de soldats. Havien agafat en Pelie i l’havien tancat a pa i aigua a un dels calabossos [...] i l’algotziri jurava, segons ell deia, que capturaria tots els lladres del Bosc del Mattis” (Lindgren, 2022, p. 179).

Ara bé, les víctimes més perjudicades d’aquest cicle de violència són les persones que passen pel Pas dels Lladres i són atacades per algun d’aquests clans. Una bona mostra d’això és quan Skalle-Per li explica a Ronia com va reaccionar una colla de comerciants davant d’un d’aquests robatoris: “Van armar un escàndol espantós, cridaven i deixaven anar renecs dels grossos. Però després van fugir cames ajudeu-me i segur que van córrer a dir-ho a l’algotziri” (Lindgren, 2022, p. 114).

2.1.1. Rivalitat entre clans: el rapte de Birk

Les mostres de violència més recurrents de la novel·la de Lindgren són aquelles que es produeixen entre els dos clans de bandolers perquè la veu narrativa focalitza en la protagonista i aquestes l’afecten d’una manera més directa. L’enemistat entre ambdós clans ve de generacions anteriors com s’explica en les primeres pàgines del llibre. El narrador descriu Borka com a l’enemic mortal de Mattis i després comenta que això ha sigut així des de fa molt de temps: “De la mateixa manera que el pare i l’avi d’en Borka havien estat enemics mortals del pare i de l’avi d’en Mattis, perquè des de temps que ja ni recordava, el clan dels Borka i el clan dels Mattis s’odiaven a mort” (Lindgren, 2022, p. 20).

En cap moment, els bandolers qüestionen el perquè d’aquest odi i els insulten sense motiu aparent: “Tots els lladres d’en Borka són uns dimonis desgraciats —va dir l’Skalle-Per, i tots els altres hi van estar d’acord” (Lindgren, 2022, p. 31), “mon pare feia moltes coses ben fetes —va dir en Mattis—. Mantenia a ratlla i perseguia tots els males bèsties del clan dels Borka, allà on els trobés” (Lindgren, 2022, p. 54) i “aquests paràsits del clan de Borka i els seus lladres desgraciats! Dimonis de lladres! Els esclafaré un per un fins que cap torni a moure ni una sola mà ni un sol peu” (Lindgren, 2022, p. 113). Com podem observar a partir d’aquestes mostres, l’enemistat entre els dos clans és un clar exemple de violència cultural. Aquesta és quan la violència directa i l’estructural “por medio de la cultura, la explotación y la represión se admiten como algo normal o natural” (Castaño-Lora i Valencia-Vivas, 2016, p. 116). En altres paraules, els bandolers de cadascun d’aquests bàndols tenen normalitzades creences i conductes negatives envers els altres per la cultura que els seus pares els han transmés. Tot això, determina la seua manera de pensar, de ser i de comportar-se perquè tenen tan interioritzats aquests prejudicis que ni els posen en dubte. Per aquest fet, Ronia i Birk repeteixen les conductes que han observat en els seus pares quan es troben per primera vegada. Per exemple, Birk li diu “allà on vius tu sí que

n'hi ha un munt, de dimonis desgraciats, això és el que he sentit dir sempre” (Lindgren, 2022, p. 37) i més endavant Ronia li respon “Si vens cap aquí et fotrè una pinya que et farà volar el nas!” (Lindgren, 2022, p. 39). Ara bé, una vegada que coincideixen més vegades i es coneixen, descobreixen que, en realitat, no són tan diferents com els han fet creure i començaran a tractar-se com a germans: “Birk — va dir—, tant de bo fossis el meu germà” (Lindgren, 2022, p. 79) i “És la meva germana —va dir en Birk” (Lindgren, 2022, p. 131).

Tornant a l'enemistat entre ambdós clans, el conflicte s'agreuja durant una baralla per un botí en què diversos bandolers resulten ferits: “Una de les fletxes va tocar l'Sturkas al coll. Llavors nosaltres també els vam disparar, només faltaria. Un parell o tres dels d'en Borka van rebre de valent, tant com l'Sturkas” (Lindgren, 2022, p. 114). Això enfureix Mattis que farà tots els possibles per fer fora Borka i tota seua colla de l'altra meitat del seu castell i fer-los mal: “Penso aniquilar-los tots, un a un. Fins ara m'he contingut, però als bandolers d'en Borka els ha arribat l'hora” (Lindgren, 2022, p. 115). És per això que, finalment, segresta i agredeix Birk. Aquest és el passatge més violent de tota la novel·la i marca una ruptura en la relació entre pare i filla com analitzarem més endavant. Mattis, boig per la ràbia, ha deixat Birk “tirat en un racó, lligat de peus i mans, amb sang al front i desesperació als ulls” (Lindgren, 2022, p. 121) i justifica aquesta acció perquè no el concep com un ésser humà, sinó com un animal: “Qui parla de persones? —digué en Mattis i la seva veu sonava irreconeixible—. He enxampat una cria de serp, un poll, un insignificant lladregot i per fi podem fer neteja al castell del meu pare” (Lindgren, 2022, p. 122). En definitiva, tota l'escena esdevé una “escenificació del domini y la burla sangrienta del Otro, del diferente, del que se considera inferior” (Puleo, 2019, p. 109) i una manera de mostrar el poder que té per ser el cap dels bandolers. Fins i tot, Borka durant la negociació del rescat mostra sorpresa de fins on ha arribat Mattis per fer-li mal: “Ets un home dur, Mattis [...] I un ésser repugnant. Que em vulguis fotre fora ho puc entendre, però que facis servir el meu fill per aconseguir el que vols, això és de roí!” (Lindgren, 2022, p. 125).

2.1.2. Les conductes i els comportaments dels bandolers

Com hem avançat, el bandolerisme implica una violència estructural que afecta tota la societat. Els personatges es veuen amb l'obligació d'estar sempre en un constant estat d'alerta i amb la necessitat d'usar la violència per a sobreviure i mantenir el poder. Una bona mostra d'això és la relació jeràrquica que hi ha entre Mattis i els seus lladres. Aquests mai li fan la contrària per por a la seua reacció: “I els lladres assentien i li donaven la raó” (Lindgren, 2022, p. 22) i “Ningú gosava cridar, feia molt de temps que el seu cap no els permetia cap mostra d'entusiasme” (Lindgren, 2022, p. 209). Mattis mostra la seua violència cada vegada que s'enfada o està preocupat com demostren els exemples següents: “I fent un xiscle va agafar dues gerres de cervesa, una a cada mà, i les va llançar contra la paret, que va regalimar cervesa per tot arreu” (Lindgren, 2022, p. 44) i “Amb un crit, en Mattis va agafar d'una revolada la pota de xai rostit que hi havia a la taula i la va estampar contra la paret” (Lindgren, 2022, p. 45). Fins i tot, Ronia qüestiona aquest comportament del seu pare: “Per què el seu pare havia de ser sempre tan violent i primitiu amb tot? Tant si estava content com si estava enfadat o trist, sempre es comportava igual, tan salvatge i rude com tota la colla de lladres” (Lindgren, 2022, pp. 83-84).

Tots aquests exemples són mostres de l'ús de la violència com a “reafirmació de la virilitat patriarcal” (Puleo, 2019, p. 106), però el cas més significatiu correspon al moment en què, una vegada resolta la disputa entre els dos clans, decideixen unir-se per

a fer front els soldats i Mattis i Borka combaten per designar qui dels dos serà el nou cap dels bandolers. A més, la narració del combat va acompanyada dels insults i amenaces dels dos contrincants com ara “ja eres més lleig del que un pot ser capaç” (Lindgren, 2022, p. 219).

2.2. Violències masclistes

Un altre tipus de violència que trobem en aquest llibre són les violències masclistes. En paraules de Iribarren, Gatell, Serrano i Clua són “la violència que s’exerceix sobre les dones i nenes pel fet de ser-ho” (2023, p. 66) i, en la novel·la, l’observem en les relacions entre Ronia i Mattis i entre aquest i Lovis.

2.2.1. Mattis i Ronia

Primerament, ens fixarem en la relació entre la protagonista i el seu pare. Mattis, des del naixement de Ronia, té clar que serà la futura cap dels bandolers, tot i que havia estat una activitat reservada per als homes de la família: “Aquí tens el nou cap dels bandolers de qui has parlat durant tant de temps” (Lindgren, 2022, p. 14). No obstant això, amb el seu afany sobreprotector, priva Ronia de llibertat. Una bona mostra d’això és quan permet per primera vegada que Ronia explore el bosc. Mattis tarda a donar aquest permís perquè infravalora les habilitats de Ronia. En canvi, Lovis percep la seua filla com una xiqueta forta i promou la seua autonomia i capacitat de prendre decisions: “Aquesta nena se sap cuidar molt bé tota sola, molt millor que qualsevol dels nostres lladres. Quants cops t’ho he de dir?” (Lindgren, 2022, p. 72).

Fins al moment, Ronia havia viscut en la ignorància i pensava que no hi havia res més enllà dels murs del seu castell: “Com podia ser que hagués cregut que la gran sala de pedra era el món sencer?” (Lindgren, 2022, p. 25). A més a més, també ignorava que el seu pare era bandoler. Ella pensava que tots els objectes valuosos que portaven aquests lladres els havien trobat al bosc, però “tot allò no creixia als arbres” (Lindgren, 2022, pp. 64-65). Una vegada que descobreix que el seu pare ataca persones indefenses, ella decideix que no continuarà amb el llegat familiar: “Mai de la vida! No si uns altres s’han d’enfadar i han de plorar!” (Lindgren, 2022, p. 65). Ara bé, Mattis no accepta aquesta decisió i creu que per ser el seu pare té el dret de controlar la seua vida: “Jo també soc el cap de bandolers, el cap de bandolers més poderós de totes les muntanyes i boscos. I tu també ho seràs, Ronia meva!” (Lindgren, 2022, p. 65).

Una altra bona mostra de l’autoritat i l’opressió que Mattis intenta exercir sobre la seua filla és el moment del segrest de Birk. Ronia s’oposa a l’acció de Mattis i intenta convèncer-lo, però només aconsegueix que l’amence: “Què em diu la meua filla?, que no puc fer què? —va preguntar amb un to amenaçador” (Lindgren, 2022, p. 122). Amb tot, Ronia aconsegueix desafiar la seua autoritat i que no reba cap benefici del segrest quan decideix saltar a l’altra banda de l’Esquerda de l’Infern perquè la capture el bàndol enemic: “Va sortir corrent com una fera i va creuar d’un salt l’Esquerda de l’Infern. En Mattis la va veure en el moment que saltava, que volava, i va xisclar” (Lindgren, 2022, p. 126). Amb aquest acte, la negociació entre els clans acaba i Mattis comença a maltractar psicològicament la seua filla, perquè nega tindre’n una: “ja no m’has de tornar la meua filla. Perquè no en tinc cap, de filla” (Lindgren, 2022, p. 129). Aquest és el motiu, juntament amb el fet que Mattis no accepta que Ronia és lliure de prendre les seues decisions, pel qual Ronia decidirà fugir del castell i acompanyar Birk a viure al bosc. Finalment, Ronia tornarà poc abans de l’hivern després que el seu pare es disculpe, accepte la seua amistat amb Birk i es mostre disposat a aprendre d’ella: “Però pel que veig la meua filla sí, i potser jo també n’hauré d’aprendre. Últimament he tingut temps

per reflexionar sobre certes coses!” (Lindgren, 2022, p. 205). Fins i tot, accepta que Ronia no vulga ser la futura cap dels bandolers i consola Borka quan Birk jura que ell tampoc ho serà: “amb els fills no hi ha res a fer. Fan el que volen, i hem de fer-nos a la idea; encara que no sigui gens fàcil” (Lindgren, 2022, p. 226).

2.2.2. Mattis i Lovis

L'altre exemple de violència masculista en l'obra és quan Mattis agredeix físicament Lovis per demostrar que ell té l'autoritat. En altres paraules, ens afirma que aquesta comunitat es regeix per una estructura de poder patriarcal. L'agressió es produeix durant el segrest de Birk. Lovis intenta netejar les ferides del fill de Borka, però Mattis no li ho permet. Ella ho fa igualment perquè “cria de serp o no, aquesta ferida s'ha de netejar” (Lindgren, 2022, p. 123) i ell l'agredeix per desobeir-lo: “Llavors en Mattis va anar cap a ella, la va agafar i la va tirar a terra” (Lindgren, 2022, p. 123). Lovis fa front aquesta agressió i no es deixa intimidar per la violència de Mattis. Per aquest motiu, fa fora tots els bandolers de la sala de pedra i li sosté la mirada: “En Mattis va llançar-li una mirada tan sinistra que hauria espantat qualsevol. Però a la Lovis no la va espantar. Ella es va mantenir ferma, amb els braços creuats sobre el pit, mirant com sortia” (Lindgren, 2022, p. 124). Cal remarcar que en l'adaptació a còmic (Lindgren i Kondo, 2023) Mattis no agredeix Lovis i el conflicte acaba amb la mare de Ronia fent-los fora de la sala de pedra.

2.3. Ruptura del cicle de violència

Davant de tot aquest cicle de violència que envolta Mattis i tots els bandolers, Ronia actua per canviar la situació. Com assenyalen Kurwinkel i Schmerheim, el naixement de Ronia durant una tempesta que trenca el castell en dues meitats “initiates a new era for the robber's clan” (2011, p. 88). Ronia deixa enrere els prejudicis transmesos pel seu pare i estableix una amistat amb Birk. Aquesta relació, a diferència de les que hem comentat, no segueix un patró jeràrquic, sinó que tots dos es perceben com a iguals i interdependents. En paraules de Natov, “Ronia learns that she is as dependent upon Birk for survival as he is on her” (2011, p. 98). El reconeixement de la interdependència fa que s'opte per un nou model de vida basat en la cooperació (Monárrez, 2023) com fan aquests personatges, que se salven la vida constantment. Finalment, Ronia aconseguirà transmetre aquests valors a Mattis i proposarà a Borka unir-se per a formar un clan de bandolers més fort: “Potser hauríem... d'unir les nostres forces...” (Lindgren, 2022, p. 216). Aquesta unió acabarà amb la rivalitat entre ambdós clans, però no serà fins a la següent generació que s'acabarà amb la violència, ja que Ronia i Birk renunciïn a ser bandolers.

Ronia esdevé un model a seguir, atès que qüestiona el model de vida del seu pare i actua sense fer servir la violència. Cal remarcar que aquest fet la diferencia d'altres personatges d'Astrid Lindgren com Pippi Calcesllargues que usa la seua força sobrehumana contra aquells homes que agredeixen altres persones o animals (Lündström, 2021). En canvi, Ronia lluita contra la violència del seu pare a partir de gestos simbòlics que mostren la seua oposició com ara el salt que fa durant la negociació del segrest de Birk o la fugida al bosc fins que Mattis es disculpa.

3. CONCLUSIONS

En síntesi, *Ronia, la filla del bandoler* és una novel·la que ens mostra una societat basada en una estructura patriarcal violenta en què Mattis creu que té el dret d'oprimir Ronia, Lovis, els bandolers i la resta de personatges. No obstant això, la protagonista lluita sense utilitzar la violència per transformar aquesta situació. Aquest canvi l'aconsegueix desafiant l'autoritat paterna i establint una relació d'amistat amb Birk basada en el reconeixement de la seua interdependència, la igualtat i la cooperació. Després, ella

transmet aquest model al seu pare, que deixarà de banda la rivalitat entre el clan dels Borka, i renuncia al bandolerisme, cosa que suposarà que aquest model de vida violent acabe amb Mattis i Borka després de diverses generacions.

Per aquests motius, considerem que pot resultar interessant la lectura d'aquesta novel·la a les aules. Svensson i Haglind (2021) ja han fet servir aquesta obra per a fomentar l'esperit crític i treballar temes com el desenvolupament de la identitat personal, però també pot ser útil per tractar temes com la violència i, en particular, les violències masclistes en l'ensenyament. Així mateix, les múltiples adaptacions de la novel·la ens permeten dur a terme activitats en què es comparen com s'han tractat aquestes qüestions en els diferents formats. En definitiva, la lectura de la història de Ronia pot ajudar l'alumnat a conscienciar-se de la importància de fer front a qualsevol pràctica violenta i treballar tots junts per construir un món més just com fa Ronia.

REFERÈNCIES

- Cañamares, C. i Cerrillo, P. C. (2007). Pippi en España: Repercusión en la prensa. Del silencio a la polémica y al éxito. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 18, 11-20.
- Castaño-Lara, A. i Valencia-Vivas, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana, *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15 (1), 114-131. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862
- Iribarren i Donadeu, T., Gatell Pérez, M., Serrano Muñoz, J. i Clua i Fainé, M. (2023). *Literatura i violències masculines*. Edizioni Ca' Foscari.
- Klibanski, M. (2002). Astrid Lindgren (1907-2002). Un nombre singular para una escritora peculiar, *Educación y Biblioteca*, 128, 62-67.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). The vanished land of childhood Autobiographical narration in Astrid Lindgren's work. *Barnboken*, 30(1-2), 83-91. <https://doi.org/10.14811/clr.v30i1-2.51>
- Kurwinkel, T. i Schmerheim, P. (2011). Chapter Five: Intermediality in Children's Literature. Reflections of Adult Relationships in Ronia, the Robber's Daughter. En B. Kümmerling-Meibauer i A. S. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Beyond Pippi Longstocking: Intermedial and International Approaches to Astrid Lindgren's Work* (pp. 87-104). Taylor & Francis Group.
- Lindgren, A. (2022). *Ronia, la filla del bandoler* (Trad. U. Ljungström, E. Rubio i A. Duesa). Editorial Kókinos. (Treball original publicat 1981)
- Lindgren, A. i Kondo, K. (2023). *Ronia, la filla del bandoler. El còmic*. (Trad. U. Ljungström, E. Rubio i A. Duesa). Editorial Kókinos. (Treball original publicat 2017)
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. *Boletín Oficial del Estado. Suplement en llengua catalana*, 340, de 30 de desembre de 2020. https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264-C.pdf
- Lundström, M. (2021). Pippi's posthuman power. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41(3/4), 348-360. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2019-0123>
- Natov, R. (2011). Pippi and Ronia. Astrid Lindgren's light and dark pastoral. *Barnboken*, 30(1/2), 92-99. <https://doi.org/10.14811/clr.v30.52>
- Nikolajeva, M. (2017). Astrid Lindgren – famous and unknown. *Barnboken*, 30(1-2), 1-5. <https://doi.org/10.14811/clr.v30i1-2.293>
- Monárrez Rico, C. A. (2023). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 5: "Igualdad de género" y el ecofeminismo: mecanismos de reconocimiento y empoderamiento. *InterNaciones*, (24), 165-182. <https://doi.org/10.32870/in.vi24.7234>
- Persiani-Becker, K. (2011). Chapter 6: Understanding or Justifying Violence. En A. Gopolakrishnan (Ed.), *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach* (pp. 127-149). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230382.n6>
- Puleo, A. H. (2019). Claves ecofeministas: para rebeldes que aman la Tierra y a los animales. Plaza y Valdés.
- Svensson, A. i Haglind, T. (2021). "From the Lightest Light to the Darkest Dark": Re-Presenting Ronia, *The Robber's Daughter* in the Third-Grade Classroom. *Educare*, (3), 78-101. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>

El Diseño Universal de Aprendizaje y su normativa jurídica: de un enfoque sugerido a una prescripción reguladora de la docencia

Juan Patricio Sánchez-Claros

Universidad de Málaga (España)

Abstract: The LOMLOE has brought as a novelty the express reference to Universal Design for Learning (UDL) as one of the principles by which teaching action must be governed, promoting inclusive attitudes and practices. This approach seeks to engage students' interest, improve understanding and foster communication and expression. Once established, this same allusion to the UDL appears throughout all the regulations derived from the LOMLOE, covering the most diverse objects of regulation: minimum teaching, organisation and curriculum, attention to diversity, etc. The legislator's intention is clear: to make the UDL a fundamental element in the methodological designs of educational centres. References to the UDL are so extensive that we can observe the passage from a mere suggestion for its use to the detailed prescription of its use in organisation, methodology and assessment. However, questions arise about the conceptual precision of UDL in the different regulations, its implementation and teachers' expectations for its application. This paper analyses this transition, establishing the stages through which the legislation has expanded the framework for using the UDL, explaining its principles and manifestations, and concluding that the UDL has gone from being a suggestion to becoming a determination for teaching practice.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL), educational legislation, inclusive education

1. INTRODUCCIÓN

La LOMLOE de 2020 es una ley que, según viene siendo usual en nuestro medio político-educativo, vino acompañada de una intensa polémica alimentada por las habituales reticencias frente a las novedades que se anunciaban. El mayor foco de conflicto pareció que iba a situarse en torno a la importancia prevista para el enfoque inclusivo que, se decía, permearía su articulado. No obstante, la nueva ley -tal como años atrás había sucedido con la LOMCE- adoptó el formato jurídico de reforma y actualización de la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006, deshaciéndose de la herencia Wert e incorporando como núcleo recurrente una particular visión de ese enfoque inclusivo al que obligaba la negativa evaluación de los informes de la ONU de 2017-18 sobre la atención a la diversidad en el sistema educativo español (Huete García et al., 2019).

Una vez aprobada, publicada y puesta en funcionamiento, la LOMLOE ha introducido dos novedades de calado que afectan a la práctica docente, novedades cuyo carácter aboga por una educación competencial con espíritu de trascender más allá de posibles cambios futuros (Ruiz Morales, 2023), y de las cuales sólo la segunda de ellas va referida de forma directa a esa determinación inclusiva anunciada: se trata de las situaciones de aprendizaje y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La presencia de este último atraviesa toda la acción docente, elevado a la categoría de uno de los principios por los que haya de regirse ésta, e identificándolo con la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y de expresión, así como de formas de implicación

en la información que se le presenta, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS-4 (Alba Pastor, 2019). Actuando por tanto como el instrumento mediante el cual adquiere forma aquella perspectiva inclusiva anunciada, permeando la práctica y estableciendo un marco de actuación que, al abarcar organización, comunicación y metodología, profundice en la inclusión educativa.

La opción legislativa por el DUA es concorde con la conceptualización del propio enfoque genérico de diseño universal, que se presenta como un conjunto de posibilidades al mismo tiempo que como un planteamiento acerca de las finalidades de la acción educativa. El Diseño Universal de Aprendizaje constituye un marco de intervención a través del que se busca la conformación y desarrollo de entornos educativos que resulten accesibles para todo el alumnado, pues la diversidad es un elemento universal que envuelve a todos y todas, y cada individualidad ha de obtener la respuesta educativa adecuada a sus particulares competencias.

Como es sabido, el Diseño Universal se originó (Marrodán Gironés, 2019) en el mundo de la arquitectura en 1970 promovido por Ron Mace, con la intención de generar productos y entornos de uso general que no requiriesen ulteriores adaptaciones. Su adopción en el ámbito educativo se produjo merced a la acción del Centro para la Tecnología Especial Aplicada, CAST, y se basa en la aplicación de tres principios (CAST, 2011): a) Proporcionar múltiples formas de implicación; b) proporcionar múltiples formas de presentación; c) proporcionar múltiples formas de acción y de expresión. De estos principios se desprenden, a su vez, tres sucesivas modalidades de actuación: a) proporcionar opciones para captar el interés, para mantener el esfuerzo y la persistencia y para la autorregulación, derivados del primer principio; b) proporcionar diferentes opciones para la percepción, para el lenguaje, las matemáticas y los símbolos y para la comprensión, a partir del segundo principio; c) proporcionar opciones para la interacción física, la expresión, la comunicación, y las funciones ejecutivas, que se derivan del tercer principio. La idea general de alcanzar los mayores grados de flexibilización abarca, en consecuencia, todo el formato de desarrollo con el que se desenvuelve el enfoque, que se presenta no como una opción única sino como complementario del empleo de otras metodologías activas e innovadoras (Márquez Ordóñez y García Pérez, 2022).

La reforma que la LOMLOE lleva a cabo en la LOE se expresa mediante la nueva redacción dada al artículo 4.3 de la misma, según el cual las medidas organizativas, metodológicas y curriculares a que hubiere lugar en virtud de la diversidad inherente a las aulas se llevarán a cabo “conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje”, según la expresión utilizada. En consecuencia, toda la estructura del diseño curricular, todas las opciones metodológicas y todo el sistema organizativo y comunicacional de los centros educativos quedan insertos dentro del marco de prescripción de una norma jurídica que, presentándose como una sugerencia de enfoque, pretende obtener consecuencias sustantivas en el orden de las prácticas docentes. Tal artificio discursivo, por mor de la terminología empleada, abre el campo de un amplio espectro interpretativo.

Una vez así expuesto el DUA a nivel nacional, las alusiones al mismo se suceden a través de las múltiples normativas estatales y autonómicas e instrumentos jurídicos derivados que, de acuerdo al principio de jerarquía normativa, tienen a la LOMLOE como origen.

2. OBJETIVO Y RESULTADOS

Ahora bien, ¿aparece el DUA mencionado en los mismos términos tanto en la LOMLOE como es esa normativa derivada que se acaba de indicar? ¿Es objeto el DUA de una precisión conceptual por el legislador a lo largo de esos instrumentos jurídicos? ¿Lo son sus principios y procedimientos? ¿las alusiones al mismo son genéricas o específicas? ¿Es posible observar variantes en su formulación según los diferentes ámbitos de aplicación? ¿Implican fórmulas de implementación, sugerencias metodológicas o contextualización regulada desde la norma? ¿Cómo han evolucionado esas apariciones del DUA en los textos legales? En definitiva, ¿cuál es la visión que la normativa educativa española presenta del DUA, y qué función se espera en consecuencia que cumpla el profesorado respecto de la aplicación de sus principios con arreglo a tal normativa? Dar respuesta a estas cuestiones conforman el objetivo del presente trabajo.

Para ello se ha procedido a la localización de la normativa promulgada con posterioridad a la LOMLOE, mediante la utilización del sistema de búsqueda en la base de datos de legislación de la web especializada en Derecho noticias.juridicas.com, empleando las palabras clave “diseño universal para el aprendizaje” y “diseño universal de aprendizaje”, sin discriminar entre regulaciones estatales y autonómicas, y con un marcador temporal coincidente con la fecha de la propia LOMLOE. Una búsqueda complementaria prescindiendo de tal límite temporal permitió recuperar algunas normativas pre-LOMLOE en las que rastrear ejemplos tempranos de alusión al DUA en nuestra legislación educativa.

Recuperados los 119 instrumentos jurídicos que devolvió la base de datos con la primera combinación de términos y los 47 con la segunda, se procedió a excluir del cómputo total aquellos no referidos al ámbito educativo, así como las repeticiones. Estas últimas corresponden a normativas en cuyo interior se alude al DUA indistintamente como Diseño Universal *de* Aprendizaje y Diseño Universal *para el* aprendizaje. El total contemplado es de 131 instrumentos jurídicos, de acuerdo a la siguiente tipología: Ley Orgánica, 3; Ley autonómica, 1; Real Decreto, 5; Decreto, 54; Orden EFP, 4; Orden, 32; Resolución, 31; Corrección de errores, 1.

La primera observación que puede realizarse es la amplitud temática de estas normativas, lo que por lo pronto da cuenta de la variedad de ámbitos de aplicación en los que el DUA se ha abierto camino. La diversidad abarca la práctica totalidad de los fenómenos objeto de atención educativa, y así se nos aparece en Enseñanzas Mínimas, en ordenación y currículo dentro del ámbito de gestión del MEFP, en ordenación y currículum correspondiente al ámbito competencial autonómico, en enseñanza de adultos, en programas de diversificación curricular, en desarrollo curricular de uso para los centros y equipos docentes, en atención a la diversidad y programas de transición educativa interniveles, en aprendizaje en lenguas extranjeras, en ciclos formativos, en regulación de escuelas de Arte y Diseño, en organización de centros de recursos para atención a necesidades especiales, en evaluación, en enseñanzas de religión católica, en el sistema de enseñanza digital, en cooperación territorial y Programa PROA+, en atención a la diversidad, en formación profesionalizadora, o incluso en alguna ley autonómica de educación como la de las Islas Baleares, aprobada en el marco temporal que nos ocupa.

3. DISCUSIÓN

En orden a analizar los resultados obtenidos tras el rastreo de fuentes de información, se categorizan sus contenidos referidos al DUA, resultando el establecimiento de una sucesión de etapas por las que transita el fenómeno de la incorporación del Diseño

Universal de Aprendizaje. Se tiene en cuenta como criterio de ordenación el avance en detalle y minuciosidad de sus propuestas, por un lado, y por otro la incorporación normativa sucesivamente más determinada, para hacer así evidente el tránsito producido y la ampliación que la normativa derivada ha introducido, a partir de las elementales alusiones de la LOMLOE. En la exposición se aludirá a algunas de las regulaciones que a título de ejemplo de este proceso de tránsito puedan ilustrar los rasgos más característicos del mismo.

De acuerdo a tales presupuestos, y tras el mencionado análisis de contenido de las normativas recopiladas, se pueden distinguir tres fases (cuatro, si consideramos algunas apariciones tempranas del Diseño Universal de Aprendizaje, aun cuando presenten un carácter casi puramente anecdótico o introductorio): 1) antes de la LOMLOE, según se acaba de indicar; 2) una etapa en la que se alude al DUA de un modo muy general con un carácter de mera sugerencia, característica de la legislación correspondiente a 2021; 3) comienzo de una estructura organizada de aplicación, etapa que se abre con los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y que abarca el año 2022; 4) explicitación más o menos rigurosa de los principios del DUA, que iniciada en el último tramo de 2022, cubre el año 2023 y se caracteriza por pormenorizar los principios del DUA que han de ser objeto de aplicación así como las condiciones en que la misma haya de producirse.

3.1. Antes de la LOMLOE

Avanzando algunas observaciones derivadas de nuestro recorrido, podemos ahora anunciar cómo la precisión con que es abordado del DUA se va desarrollando a medida que la legislación atiende a aspectos puntuales del fenómeno educativo. Sin embargo, podemos localizar algún ejemplo temprano en el que estas referencias son expuestas con un cierto detalle y precisión conceptual. Así sucede en el texto consolidado de la Orden EDU/2157/2010 que regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre España y Francia sobre doble titulación de Bachiller y Baccalauréat. En las orientaciones metodológicas de la misma, y en mención directa al DUA, se señala que tal enfoque incluye la accesibilidad de los recursos, la adaptación de los procesos a los diferentes ritmos y circunstancias personales de aprendizaje, el empleo de situaciones diversas y vías individualizadas, teniendo en cuenta las diferentes inquietudes, niveles de autonomía, iniciativa y emprendimiento. Se apuntan como medios para la práctica el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo, así como la evaluación por rúbricas, listas de control, escalas de valoración o cotejo, portfolios o diarios de aprendizaje, y el apoyo de herramientas digitales. Nada en estos breves listados con los que se pretende caracterizar la implementación del DUA en el aula, en fin, que se aparte del uso habitual de metodologías innovadoras que el profesorado viene empleando de modo habitual como soporte de la atención educativa ordinaria a la diversidad.

Se puede mencionar igualmente, por su vinculación con la perspectiva de delimitación conceptual aquí abordada, el Decreto 150/2017 de 17 de octubre, de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, de la Generalitat de Catalunya, que indica al DUA como un “enfoque educativo” favorecedor para reducir la fractura social en el terreno de la inclusión digital, mencionándolo de pasada como un elemento que coadyuva a su consecución.

El mismo año 2017, en Aragón, el Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, hace alusión explícita al DUA cuando trata de la respuesta educativa a la diversidad, aunque por la forma de expresión parece referirse con preferencia al enfoque de diseño universal propiciador de la accesibilidad de instrumentos, herramientas y dispositivos.

Apenas unos meses antes de la aprobación de la LOMLOE, el Decreto de ordenación y currículo de Andalucía 181/2000 apela en su Preámbulo al DUA como garantía de la educación inclusiva dentro del carácter global e integrador de la etapa de Primaria.

3.2. Uso muy generalizado, como una mera sugerencia sin mayores precisiones

Tras la aprobación de la LOMLOE que, como hemos visto, se limita a efectuar una recomendación genérica hacia la utilización del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, la normativa sucesiva recoge el mismo tipo de alusión general, indicando el uso del DUA en distintas situaciones, pero sin llegar a precisar ni el contenido del mismo, ni la relación de los principios que articulan el enfoque, ni los modos de llevarlos a la práctica. Estas primeras alusiones, en ocasiones un tanto tibias, se limitan a indicar que el DUA es un elemento valioso a tener en cuenta, dejando en manos de los centros educativos y del profesorado las condiciones y amplitud de su desarrollo.

Un ejemplo temprano de estos primeros usos meramente indicativos del DUA en la legislación, en que se limitan a indicar su empleo de modo no resolutivo, es la Resolución EDU/2183/2021, de 8 de julio, por la que se establece el programa de formación profesionalizadora para el curso 2021-2022. Se habla allí de “tener en cuenta” al DUA en metodología y con el objetivo último de conseguir el éxito educativo del alumnado.

El mismo carácter puramente testimonial hallamos en la Resolución de 22-09-2021 para desarrollo y evaluación del Programa PROA+ en Castilla-La Mancha, donde al aludir a la formación para la actualización pedagógica y didáctica de los centros, se indica que uno de los puntos a tratar será la programación desde el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Aprendizaje multinivel, sin más precisiones.

Esta falta de concreción es común a lo largo de la legislación en el año 2021, aun cuando las menciones al DUA puedan proliferar en el interior de una misma normativa. Esto ocurre en la Orden de 8 de septiembre por la que se regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Galicia. Aquí abundan las menciones al DUA. En el Preámbulo, en los principios de actuación al aludir a equipos directivos y a docentes, en la adecuación de las programaciones didácticas al alumnado y a las circunstancias del entorno, y en las determinaciones metodológicas. Todas estas alusiones se limitan a “promover”, “considerar” o “tener en cuenta” el Diseño Universal de Aprendizaje. Las menciones sobre metodología sitúan al trabajo colaborativo, a los grupos heterogéneos, al ABP, al aprendizaje-servicio o a la tutoría entre iguales dentro del marco genérico del DUA, pero sin precisar cuál sea la naturaleza ni cómo haya de efectuarse tal vinculación.

En el mismo sentido precautorio expuesto en los casos anteriores se mostrará la Ley de Educación de las Islas Baleares, ley autonómica aprobada en marzo de 2022, que al promover la atención individualizada y la detección en el ámbito de la educación primaria, recomienda entre los ajustes correspondientes el empleo del DUA “si procede”, según expresión textual, y sin mencionar cuáles serían los criterios y el procedimiento para determinar tal uso procedente.

3.3. Comienzo de una estructura organizada de aplicación

En ese mismo año, sin embargo, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de 2022 (nº 95,157, 217, 243, correspondientes a los diferentes niveles educativos) establecen ya una estructura de aplicación del DUA que comienza a ser organizada. Sus Preámbulos presentan al DUA como estrategia promotora de los principios y fines de la educación, en paridad con los derechos de la infancia y adolescencia, y junto con los establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, referencias

internacionales que comenzarán a prodigarse desde aquí en adelante en las sucesivas normativas, actuando como un marco teórico legitimador de las prácticas. Para el establecimiento de las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten ya no se limitan estos Reales Decretos a sugerir el DUA, sino que taxativamente se indica que tales medidas “se regirán” por el Diseño Universal y sus principios constituyentes, aunque éstos últimos no se hacen explícitos ni tampoco sus modalidades de actuación. Además, las referencias al DUA, desde esta misma perspectiva de exigencia de aplicación, abordan tres espacios específicamente considerados: los principios generales de la etapa, la elaboración de materiales didácticos que entran dentro de la autonomía de los centros y las situaciones de aprendizaje. Respecto de éstas últimas, se alude además a la estrecha concordancia entre su articulación interna y los principios del DUA, en orden a sentar las bases para aprender a lo largo de la vida y favorecer la autonomía del alumnado respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje.

La misma ordenación es seguida en los Decretos de ordenación y currículo emanados de las Comunidades Autónomas a lo largo de 2022. Por no mencionar sino algunos a modo de ilustración, se pueden indicar los Decretos Forales 61/2022 y 67/2022 de Navarra, los Decretos 80/2022 y 81/2022 de Castilla-La Mancha, los Decretos 36/2022 y 41/2022 de La Rioja, o los Decretos 209/2022 y 251/2022 de Murcia. Su elevado número corresponde al momento en que las Comunidades Autónomas están procediendo a aprobar sus respectivas ordenaciones curriculares derivadas de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. Es por ello que su naturaleza y exposición es concurrente con los mismos, al tiempo que su contenido en la temática que nos ocupa es coincidente.

Por su parte, las Órdenes EFP de ordenación y currículo en el ámbito de gestión del Ministerio (ejemplos de las mismas serían la Orden EFP/678/2022 o la EFP/755/2022), se limitan a prescribir la aplicación del DUA para las medidas organizativas, metodológicas y curriculares, mientras que limitan tal aplicación a los supuestos de propuestas curriculares susceptibles (“en su caso”, se dice) de ser adaptadas a las características del alumnado y a su realidad socioeducativa; en estos casos, los modelos de programación y los materiales se elaborarán “bajo los principios” del DUA. Esta inconcreción remite a las alusiones meramente sugerentes propias del año 2021, y parecen chocar con los más desarrollados Decretos de mínimos que recién hemos considerado. La diferencia entre ambos podemos hallarla en que mientras que aquellas primeras alusiones genéricas remitían a un uso general del DUA, en el caso de las Órdenes EFP el DUA es referido con respecto a sus principios constitutivos, aunque éstos no estén explicitados de un modo tan claro como en la normativa de competencia autonómica.

Ya en la segunda mitad de 2022, las Órdenes 184/2022, 185/2022, 186/2022 y 187/2022 de Castilla-La Mancha, que regulan la evaluación en los distintos niveles educativos, establecen que ésta habrá de realizarse “respetando los principios” del Diseño Universal para el Aprendizaje, entendiendo que la evaluación ha de adecuarse a una amplia gama de principios: inclusión, normalización, cooperación, equidad y calidad. La alusión al DUA en esta serie normativa aparece ya desde sus Preámbulos vinculada a la idea de evaluación, y esta misma idea es desarrollada en el articulado al menos en tres lugares más: al tratar de las disposiciones generales y de la finalidad de la evaluación, en la evaluación del proceso de enseñanza y de la propia práctica docente, y en la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales. Este empleo del DUA explícitamente vinculado con la evaluación se justifica por las finalidades de adquisición de las competencias clave y por el logro de los objetivos de etapa.

3.4. Explicitación rigurosa de los principios del DUA

La última de estas etapas tentativas de desarrollo en la explicitación de las alusiones al Diseño Universal de Aprendizaje tiene como rasgo fundamental la mención directa a los principios constitutivos del DUA y a la indicación de que la implementación del mismo se efectuará de acuerdo con tales principios. Ello supone apuntar directamente no a una mera sugerencia de enfoque, sino al mecanismo de actuación consistente en proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de presentación, y múltiples formas de acción y de expresión, como se apuntó en un principio. Es en Castilla-León, concretamente en su Decreto 38/2022 de ordenación y currículo para Primaria, donde encontramos una explicitación literal de los tres principios estructurales del DUA, proporcionar múltiples formas de implicación, de representación y de acción. Por su parte, el Decreto 196/2022 de ordenación y currículo de Murcia, prescribe que la práctica educativa del profesorado habrá de basarse en el DUA.

Una conceptualización semejante encontramos, ya entrando en el año 2023, en el Decreto 9/2023 sobre Ciclos Formativos de Canarias, y en la Resolución 17/2023 sobre ciertos aspectos de Primaria en La Rioja. En el primero se especifica que el DUA promueve diversas opciones didácticas para que alumnos y alumnas aprendan a aprender y fomenta una forma de enseñar que se ajusta a la variedad de estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades. Aún más explícita, la Resolución de La Rioja considera al DUA como un marco teórico conceptual que engloba todas aquellas prácticas educativas, metodológicas y organizativas que facilitan la inclusión, interpretando por inclusión el conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, con el fin de favorecer su progreso educativo, teniendo en cuenta las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones personales, sociales y económicas, culturales y lingüísticas. Extensa afirmación que remite de forma directa a las habituales características de la educación inclusiva señaladas por la investigación.

En la comunidad autónoma andaluza, los Decretos 100/2023 a 103/2023 de ordenación del currículo continúan la pauta establecida desde los Decretos de Enseñanzas Mínimas, aludiendo al DUA en el Preámbulo (junto a los derechos de la infancia y la Convención), dentro de los principios generales de cada etapa (donde se indica que éstos “se regirán” por el DUA) y en los principios pedagógicos que en estas etapas garanticen una efectiva educación inclusiva (en este último caso, se indica que el DUA “se potenciará”). Acto seguido, las Órdenes de 30 de mayo sobre atención a la diversidad para las distintas etapas educativas insisten en que las medidas organizativas, metodológicas y curriculares “se regirán” por el DUA.

Esta línea de mayor imbricación de los principios del DUA en la normativa reguladora apunta a una más exacta precisión sobre su desarrollo, como muestran los Decretos 75/2023 y 77/2023 de Euskadi, que exponen definiciones, los incluyen entre los principios pedagógicos, forman parte de los procesos de transición, se vinculan con asignaturas concretas y se imbrican con las situaciones de aprendizaje y con la evaluación.

4. CONCLUSIONES

Retomando la naturaleza de las preguntas planteadas como objetivo del presente trabajo, es el momento de reconsiderar la problemática a la que aluden. Viendo el recorrido realizado a través de la normativa derivada, ¿qué sentido, entonces, otorgar a la recomendación del legislador expuesta en la ley orgánica de cual parten las posteriores reglamentaciones?

Tener en cuenta la diversidad del alumnado de un modo íntegro está en el planteamiento inclusivo que guía la LOMLOE. El llamado al empleo del DUA como guía hacia la inclusión (Delgado, 2021) se corresponde con el carácter de enfoque que la ley orgánica expresa, con el fin de reducir los obstáculos y flexibilizar el currículo (Tobon et al., 2020).

Ahora bien, el modo de presentar las novedades legislativas -tanto DUA como situaciones de aprendizaje- ha supuesto la aparición de un clima de confusión y reticencia en el profesorado (Sánchez Serrano, 2024) que, en primer lugar, consideran este enfoque como desconocido, en segundo lugar, no hallan directrices claras en los documentos reguladores capaces de orientar su acción, y en tercer lugar piensan que se ha impuesto sin una política de formación *ad hoc* necesaria. Sobrevolando estas incertidumbres de orden práctico se encuentran otras quejas que apuntan tanto a la fundamentación epistemológica del DUA como a la efectividad derivada de su aplicación (Tirado Ramos, 2023). Reticencias todas que obedecen a la falta de información precisa sobre estos aspectos, de que adolecen las distintas normativas, tal como se ha evidenciado en el anterior recorrido legislativo. Prácticamente los dos primeros años de actividad -2021 y 2022- apenas se ha pasado de la realización de meras sugerencias de enfoque, y sólo en 2023 se ha pasado a indicar que esas sugerencias, además, deben basarse en los principios propios del DUA. Pero la formación específica y las directrices claras y la función de las modalidades de actuación aún están por resolverse.

Estas carencias apuntadas, de no solventarse, no harán sino ahondar en los problemas de implementación del DUA que ya han sido detectados por la investigación y que muestran un carácter recurrente precisado de atención. Considerémoslas brevemente:

La primera de estas problemáticas de aplicación se refiere a la existencia de distintas visiones del DUA. Revisiones recientes muestran la diversidad de enfoques desde los que se plantea, que a su vez dan lugar a distintas posibilidades respecto a su puesta en práctica. De Souza et al. (2022) recuerdan que DUA se ha abordado desde cinco ejes temáticos: aportes teóricos y metodológicos a la educación inclusiva, utilización de recursos tecnológicos, formación docente, proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales e implementación en la organización de la práctica y en la enseñanza de contenidos curriculares específicos. Por su parte, Gallegos Navas (2021) alude a cinco concepciones diferentes bajo las que puede comprenderse al DUA: a) como una herramienta inclusiva; b) como una guía metodológica; c) como una metodología inclusiva; d) como un enfoque didáctico; e) como un currículo para todos. ¿Se refiere la normativa a todas estas aplicaciones, o privilegia algún ámbito en concreto? La falta de alusión a la autonomía de los centros hace pensar en un criterio de flexibilidad que a la hora de la verdad puede causar dudas, errores o elecciones incongruentes por parte del profesorado, incluso contando con su mejor voluntad.

La segunda de las problemáticas aludidas consiste en la falta de rigor al aplicar los principios DUA, y se encuentra estrechamente vinculada con la problemática anterior de diversidad de opciones, sumando sus consecuencias. Las revisiones de Núñez-Sotelo y López Cruz (2022) o de Sánchez-Serrano (2022) reflejan esta situación recogida por la investigación, y que se encuentra vinculada al estatuto epistemológico del DUA: por una parte, es presentado como un “enfoque” de actuación (la actual reforma de la LOE llevada a cabo por la LOMLOE se situaría en esta perspectiva), mientras que por otro lado los principios y pautas del DUA precisan hasta cierto punto cuáles han de ser los límites y la naturaleza de la flexibilidad metodológica que una concepción excesivamente amplia del DUA como enfoque podrían extender sobremanera o dejar inatendidos. Núñez-Sotelo y

López Cruz (2022) señalan con claridad que el DUA no se suele aplicar correctamente: los principios y pautas se rediseñan una y otra vez para cada situación particular, y centrándose sólo en determinados aspectos, lo que termina por producir intervenciones desequilibradas.

La tercera y última de estas problemáticas es la necesidad de formación del profesorado. Este es uno de los retos pendientes que la administración no aborda, y de los más demandados por parte del sector docente afectado. La experiencia de implantación de otras reformas debería proporcionar suficientes evidencias de que la mera regulación no basta para el éxito de las mismas. El eco de las lejanas quejas sobre la formación post-LOGSE aún pesa en el ambiente de la formación continua del profesorado, y la aplicación del DUA no parece ser una excepción a esta necesidad sentida y no atendida de formación, como recuerdan recientes estudios (Lowrey et al., 2019; Craig et al., 2019; Burch et al., 2021). Pese a las evidentes necesidades en formación, hay que recordar los resultados de algunos estudios (Meyer y Rose, 2016), que advierten de que la formación en DUA por sí misma no garantiza un cambio significativo en las prácticas docentes, recomendando además apoyo continuo y oportunidades de desarrollo profesional.

Abundando en el aparato crítico y como corolario de todo lo anterior, la realidad docente es insistente en este aspecto: sin recursos personales, sin recursos materiales, sin infraestructuras, sin dotación presupuestaria adecuada, sin una organización temporal que permita una gestión metodológica no sólo innovadora sino fructífera, no es posible realizar una verdadera atención a la diversidad. Tampoco lo es sin un auténtico compromiso por parte de los agentes educativos que con tales cortapisas verán mermada su capacidad de maniobra. No basta buena voluntad para atender a la diversidad, pues el *sesgo inclusivo* (García-Barrera, 2023) aún establece categorías en términos de etiquetaje. Tampoco basta la buena voluntad política (Neubauer, 2023) si al mismo tiempo no es apoyada por una dotación amplia de recursos como los arriba mencionados, y si además los requerimientos burocráticos de la normatividad administrativa dificultan el paso de lo legislado a lo efectivamente actuado.

Por último, y este es un aspecto susceptible de crítica, la normativa no justifica la elección ni el impulso concedido al Diseño Universal de Aprendizaje. Si bien la investigación es concorde en entender el DUA como un enfoque didáctico que sirve como una guía hacia la inclusión basada en la heterogeneidad de los estudiantes, una opción -o incluso una exigencia, como hemos visto- emanada de la Administración debería contener los criterios de legitimidad que permitiesen hacerla aceptable, tanto más cuanto se inserta en el instrumental de la acción docente en su trabajo cotidiano.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Burch, T., Burke, B., Ruis, A. R., y Hsu, E. (2021). Overcoming barriers to universal design for learning implementation: Perspectives of K-12 educators. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 89-105.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Center for Applied Special Technology.
- Craig, S. L., Smith, S. J. y Frey, B. B. (2019). Professional development with Universal Design for Learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.
- De Souza Prais, J. L., De Qaudros Stein, J. y Vitaliano, C. R. (2022). Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Revista Exitus*, 10, 1-25.
- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25.
- Fernández-Valdés, M., Rodríguez-Fernández, A. y Rodríguez-Fórtiz, M. J. (2020). Universal design for learning: A systematic review. *Educational Research Review*, 30.
- Gallegos Navas, M. M. (2021). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 14(7), 34-45.
- García-Barrera, A. (2023). El ‘sesgo inclusivo’ del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190.
- Huete García, A., Otaola Barranquero, M. P. y Manso Gómez, C. (2019). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? El ciberdebate sobre el cierre de los centros de Educación Espacial en España. *Siglo Cero*, 50(4), 75-98.
- 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 nº 340.
- Lowrey, K. A., Classen, A. y Sylvest, A. (2019). Exploring ways to support preservice teachers’s use of UDL in planning and instruction. *Journal of Educational Research & Practice*, 9(1), 261-281.
- Márquez Ordóñez, A. y García Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño univesal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118.
- Marrodán Gironés, M. J. (2019). El Diseño Universal de Aprendizaje: un modelo de aprendizaje para todos y todas. *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, 11, 7-12.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D.T. (2016). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Neubauer, A. (2023). Hacia una educación en derechos humanos: Aportaciones desde el DUA en la LOMLOE. En A. S. Jiménez Hernández et al. *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación. Revisiones, estudios y experiencias*, pp. 517-525. Octaedro.
- Núñez-Sotelo, E. y López Cruz, M. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-28.

- Ruiz Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección*, 68, 1-58.
- Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33.
- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77.
- Tirado Ramos, M. A. (2023). Decodificando el Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿Qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 68, 1-39.
- Tobón Gaviria, I. C. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182.

Posibilidades de las tecnologías emergentes en la formación socioeducativa de los migrantes

Rosa M^a Santamaría Conde, Beatriz F. Núñez Angulo

Universidad de Burgos (España)

Abstract: En los últimos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están adquiriendo un especial protagonismo en los distintos ámbitos educativos, laborales y sociales. En esta ocasión, se presenta una iniciativa que incide en la implementación de las tecnologías emergentes con el objeto de favorecer la formación socioeducativa, mejorando la cualificación de los migrantes encaminada a la inclusión social y laboral. En España el colectivo de los migrantes es muy heterogéneo y con necesidades e intereses muy diversos. Por todo ello, es importante poner los medios que garanticen la alfabetización de las personas migrantes, empezando por conocer y dominar nuestra lengua, como paso previo para su integración en los distintos ámbitos. Se plantea una propuesta cuya finalidad es dar a conocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes para uso académico y su proyección social con personas que presentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se considera necesario actualizar la capacitación de profesionales que trabajan en procesos de alfabetización con las personas que desconocen nuestra lengua, y que les está suponiendo una barrera de acceso a la inclusión social y laboral. Es importante tener conocimiento de todas las posibilidades, y, también algunas limitaciones, que tienen las tecnologías emergentes, elaborando abundante material y facilitando una serie de estrategias que se adapte a la heterogeneidad del migrante.

Keywords: tecnologías emergentes, migrantes, formación, alfabetización, inclusión social.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su artículo 2 bis, establece que serán los poderes públicos quienes promoverán la plena integración de los extranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas, añadiendo que procurarán, mediante acciones formativas, el conocimiento y el respeto de los valores constitucionales de España, así como de los derechos humanos, y la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros, desarrollando medidas para favorecer la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales, y el acceso al empleo como factores esenciales de integración. Por su parte, el Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, en su artículo 33, expresa que podrá ser autorizado, en régimen de estancia, el extranjero que tenga como fin único o principal realizar entre otras actividades de carácter no laboral: cursar o ampliar estudios y realizar actividades de investigación o formación. A lo largo del Real Decreto se pone de manifiesto la necesidad de la formación para poder suplir las carencias que encuentran actualmente las empresas españolas. Añade que aquellas personas extranjeras que dispongan de la correspondiente autorización de estancia por estudios, formación, prácticas no laborales o servicios de voluntariado podrán ser

autorizados a realizar actividades laborales en instituciones públicas o entidades privadas cuando el empleador, como sujeto legitimado, presente la solicitud de autorización de trabajo y los requisitos previstos en el artículo 64.

En el artículo 10 de la Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León, se expone que la comunidad autónoma favorecerá el acceso de los jóvenes y adultos inmigrantes a los programas de educación de adultos, principalmente de las mujeres, a fin de favorecer su desarrollo personal, evitar su aislamiento y facilitar su integración social. En su artículo 11 correspondiente al aprendizaje del castellano, dictamina que los poderes públicos fomentarán el aprendizaje, uso y respeto de la lengua castellana, como elemento común de integración y como la lengua vehicular de la enseñanza, con el objeto de superar las dificultades y barreras lingüísticas, sociales y culturales y promover, así, una adecuada integración escolar y social.

La migración se utiliza cuando una persona deja su país de origen y entra a un país extranjero para vivir. Las ONG que se dedican a la migración defienden la inclusión de estas personas en sus países de acogida, sobre todo aquellos que huyen de su país en busca de una vida mejor. Se trata de defender sus derechos, darles cobijo y asistencia médica para favorecer su inclusión legal en el país al que han llegado huyendo del hambre, las guerras, la violencia, etc. Elvías (2009) expone que la persona migrante tiene necesidades, desde la acogida, la adaptación de servicios –con especificidades que derivan de la diversidad de idiomas, costumbres, condiciones de vida, etc.–, pasando por la inquietud social de una población autóctona que ha visto cambiar la composición sociodemográfica de sus ciudades y sus pueblos.

Las personas procedentes de otros lugares del mundo forman un grupo de población significativo desde que España pasó a ser un país de recepción a mediados de los años noventa. A nivel global, los movimientos migratorios hacia nuestro país han permitido rejuvenecer y aumentar la población, incrementar la producción, nuevos cotizantes a la Seguridad Social, nivelar las finanzas públicas y a futuro, como plantea la Estrategia Nacional a largo plazo para la recuperación -España 2050. Son considerados participantes activos, para impulsar y reforzar el estado de bienestar. Además de mejorar el sistema económico de un estado, también tiene una repercusión social debido a la aportación de nuevas culturas, tradiciones, etc. España ha pasado a ser un país de emigrantes a convertirse, en la actualidad, en uno de los cinco países del mundo que acoge un mayor número de migrantes. Los nuevos residentes, migrantes, son un colectivo muy heterogéneo, que tiene situaciones y problemas, en ocasiones, comunes a los nacidos en España: empleo, vivienda y el acceso a servicios básicos como los sanitarios, ámbitos esenciales para garantizar su inclusión social, así como el reconocimiento y la participación.

Según los datos facilitados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, <https://www.inclusion.gob.es/web/opi/estadisticas>, el número de personas extranjeras en España es 6.188.082 (junio 2023), lo que implica un aumento del 11% de personas con autorización de residencia en régimen de extranjería, alcanzando los 2.855.995. Destacan los ciudadanos marroquíes, ucranianos y chinos, siendo el 45% del total. Además, el 61% de las personas extranjeras tienen una autorización de larga duración y el 60% de las autorizaciones temporales son de tipo inicial. De ellas 5.233.795 están entre 16 y 64 años, 318.138 tienen entre 0 y 15 años, y con más de 65 años 636.149.

A nivel global, el colectivo africano es el 38%, un 30% de nacionales de países de América Central y del Sur, un 17% de países asiáticos y un 14% de países europeos no pertenecientes a la UE/AELC. Por nacionalidad, las personas marroquíes representan el 28% del total de personas extranjeras en régimen de extranjería, seguidas de los nacionales de Ucrania y China con el 9% y 8% respectivamente. La edad media de la población extranjera residente con autorización de residencia es de 37 años, con una ligera prevalencia de hombres (53%) sobre mujeres (47%). Respecto a las personas con autorización de residencia por protección internacional y apátrida, se observa un aumento del 27% (13.574) de las personas con este tipo de autorizaciones. Además, en los últimos 7 años se ha registrado un crecimiento del 384% (50.161 personas más) en este grupo. En el último año, entre las principales nacionalidades, se ha observado un aumento significativo en las autorizaciones de residencia para personas de origen maliense y afganos, con incrementos del 223% y 57% respectivamente. En la distribución por sexo de la población nacida en el extranjero, hay predominio de mujeres (50,9%) frente a hombres (49,1%), de manera especial en los procedentes de Latinoamérica y de los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea. Mientras que hay masculinización en los procedentes de África, (60,1%).

En el Foro de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), celebrado en diciembre de 2023, se subrayó la necesidad de mejorar la inclusión y garantizar que el mundo laboral sea inclusivo y accesible para todos, apoyar los programas de protección social y ayudar a cubrir la demanda de competencias. Se hizo especial hincapié en abordar los retos singulares a los que se enfrentan las mujeres, los jóvenes y las personas con discapacidad.

Según estudios de la UNESCO (2019), los migrantes deben adaptarse a nuevos sistemas, enfrentar dificultades legales y administrativas, superar barreras lingüísticas y hacer frente a una discriminación potencial. La alfabetización de adultos puede hacer que los migrantes se sientan mejor acogidos y con mayor sentimiento de pertenencia; así como permitirles comunicarse mejor y atender a sus necesidades cotidianas. Un mejor dominio del idioma del país de acogida brinda mayores oportunidades de trabajo, ingresos más altos y un mejor estado de salud. Destaca que son escasos los programas de alfabetización pública dirigidos a ellos. Señala que los programas deben ser flexibles en intensidad, contenido y calendario. Los que son analfabetos en su primer idioma enfrentan problemas particulares. Se estima que las personas con poca o ninguna escolarización pueden tardar hasta ocho veces más en alcanzar un nivel básico de lectura en un segundo idioma. Se ha detectado que los cursos pueden resultar demasiado breves para los adultos analfabetos, por lo que los docentes deben saber usar materiales que capten las dificultades que ayuden a la vida cotidiana. Como factores que puedan disuadir a la asistencia a clase, especialmente a las mujeres, son: la pobreza, los problemas de seguridad y la falta de ofertas de programas culturalmente apropiados. La concentración de migrantes en enclaves etnolingüísticos limita el aprendizaje del idioma, al tener menos oportunidades de hablarlo, y el carácter temporal de algunas migraciones puede desmotivar el aprendizaje del nuevo. Los programas lingüísticos deben ser adaptables, sensibles a los aspectos culturales y estar provistos de los recursos adecuados. Como el empleo es una prioridad para los migrantes, la integración y la adquisición del idioma pueden vincularse con la incorporación en el mundo del trabajo.

Young-Scholten y Peyton (2018) exponen la heterogeneidad de migrantes: 1) adulto no alfabetizado: el que nunca ha asistido a la escuela; no sabe leer ni escribir en la lengua del país de origen o en una segunda lengua; 2) adulto con bajo nivel de alfabetización: un

adulto que ha asistido a la escuela tiene un nivel de lectura por debajo del nivel medio de la escuela primaria; y 3) adulto con bajo nivel de formación: con un máximo diez años de formación en el país de origen; lo que significa un nivel de educación primaria.

Arellano y Steeb (2019) realizaron un análisis de necesidades y alfabetización de migrantes y, entre los resultados obtuvieron: producción oral limitada; alfabetización inicial limitada o nula; comprensión limitada del español; pronunciación poco clara; articulación fonatoria impropia del español y vocabulario frecuente limitado.

Según el *Informe sobre la Integración de la población extranjera en el mercado laboral español* (Mahía y Medina, 2022), el análisis del nivel de cualificación de las ocupaciones revela importantes diferencias entre españoles y extranjeros. La presencia relativa de extranjeros es tanto más acusada cuanto menor es el nivel de cualificación de las tareas desempeñadas. Respecto a las ocupaciones elementales, solo trabajan en ellas un 9% de españoles frente al 28% de los extranjeros. Si nos centramos en los trabajadores que poseen un mismo nivel de formación, la presencia de extranjeros siempre tiende a ser más relevante en los niveles de cualificación más bajos, lo que induce a pensar necesariamente en un problema de sobrecualificación generalizada de las personas extranjeras. En ocupaciones elementales, los migrantes con formación superior en ocupaciones elementales es 6,7 veces (12%) mayor que la de los españoles (1,8%). Un 20% de españoles trabajan para el sector público frente a solo el 2,5% de los extranjeros. En el servicio doméstico un 43% en el régimen de Empleados del Hogar son extranjeros. En el caso de mujeres el 3% son españolas frente al 16% migrantes. En el trabajo informal (sin afiliación) en las actividades de trabajo del hogar que cerca de un 30% de las ocupadas podrían estar trabajando irregularmente. En la agricultura el 80% de los empleados extranjeros se emplean en ocupaciones elementales frente al 30% de los españoles.

Estos retos se enmarcan dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) que recoge la Agenda 2030. Concretamente el ODS 10 sobre reducción de las desigualdades, ODS 8 sobre trabajo y crecimiento económico y ODS 4 educación de calidad. En este sentido, la Comisión Europea (2020) en el Plan de Acción sobre Integración e Inclusión para el período 2021-2027 realiza un planteamiento en materia de integración e inclusión, cuya una de las principales acciones es: educación y formación inclusivas desde la primera infancia a la educación superior, dando prioridad al reconocimiento de cualificaciones y al aprendizaje de idiomas, con apoyo de los fondos de la Unión Europea. Este Plan de Acción propone un apoyo específico y adaptado que tiene en cuenta las características particulares que puedan plantear retos concretos para las personas de origen migrante, tales como el género o el origen religioso. Para una inclusión con éxito, se empoderará a las comunidades de acogida y apoyará su papel en la formulación y la aplicación de las medidas y programas de integración, haciendo hincapié al mismo tiempo en la responsabilidad de las personas afectadas a la hora de participar en la sociedad de acogida. Tratará de modernizar el acceso a los servicios mediante el uso de herramientas digitales. Se proponen medidas específicas para el adelanto de la mujer (mayor número de mujeres en el mercado laboral y su progreso en la obtención de una mejor educación y formación), ya que las brechas de género persisten y en el mercado laboral las mujeres aún están sobrerrepresentadas en los sectores peor pagados y subrepresentadas en los puestos de toma de decisiones.

Las dificultades del idioma, las relaciones con los españoles o las complicaciones para encontrar trabajo en una España en crisis son los otros inconvenientes que los migrantes

se encuentran en nuestro país, y en concreto, las mujeres y jóvenes tienen una especial dificultad, tal y como lo recogen las distintas ONG.

El idioma es una gran barrera para muchas de las personas migrantes, y en ocasiones, a pesar de llevar varios años residiendo en España reconocen que todavía les cuesta entenderse con sus vecinos y personas con las que conviven, agravándose en el caso de la mujer que se queda en casa atendiendo y cuidando de los hijos.

El conocimiento de la lengua y la cultura de un país es una maleta de supervivencia para quien necesita comenzar una nueva vida. La lengua tanto oral como escrita nos permite comprender, expresar, intercambiar ideas, establecer lazos, acceder al mercado laboral, participación comunitaria y, en definitiva, participar de forma plena en la sociedad de acogida. Las personas con bajos o nulos niveles de alfabetización pueden estar abocadas a la exclusión social. El idioma es una muralla, como argumentan muchos de los jóvenes y mujeres a las que hemos consultado, que les impiden relacionarse al llegar a nuestro país. El medio de comunicación humano por excelencia es la lengua oral y su desconocimiento imposibilita una relación con los habitantes del lugar de acogida. La incapacidad de comunicación dificulta diferentes actividades (social, educativa, sanitaria, laboral, etc.) lo que conlleva a que acudan a los servicios sociales locales y a la red comunitaria de la ciudad. Son las asociaciones, fundaciones o plataformas sociales de atención a personas inmigrantes, las que se ocupan de cada persona o familia inmigrante de manera personalizada.

Por otro lado, conviene hacer un apunte: en algunos países, como Alemania o Canadá, han desarrollado marcos legislativos para que el aprendizaje de la lengua del país de acogida sea de carácter obligatorio para los migrantes. En España, la mayoría de los programas que se ofertan de alfabetización o de español son de acceso voluntario que se integran dentro de la oferta de enseñanza no reglada. A este respecto, Vaquero y Fonseca-Mora (2022, p. 31) “apuntan a la urgencia de incorporar, a nivel nacional o regional, mecanismos de ordenación de la oferta de formación lingüística para personas migrantes adultas”, apostando por un currículo de español tanto para la enseñanza oficial (cursos especiales para adultos migrantes que las Escuelas Oficiales de Idiomas puedan diseñar) como para el resto de los programas.

Actualmente, colaborar en los programas de formación de la lengua de nuestro país es un paso clave para la inserción de las personas migrantes que, en la mayoría de los casos lo realizan diferentes ONG y entidades sociales (Cáritas, Cruz Roja, Atalaya Intercultural, Accem, etc.). Un adulto migrante en ocasiones recibe tan solo unas cuantas lecciones semanales sobre todo en las ONG y, después, vuelven a su realidad concreta, que en muchas ocasiones es muy dura y con importantes dificultades económicas, laborales y de vivienda, además de la preocupación sobre la situación en su país de origen, traumas, etc. Hay que añadir que muchos de ellos no tienen oportunidad de comunicarse con nativos, ni de practicar lo aprendido en clase.

Por otro lado, hay que señalar que las tecnologías digitales se han incrementado muy rápido en la docencia y en la enseñanza de las lenguas, por lo que se ha aumentado vertiginosamente la brecha digital, que se debe, entre otras causas, a la falta de herramientas tecnológicas como ordenadores, tabletas, móviles inteligentes, falta de conexión a internet, conexión a las redes y la baja competencia digital entre las personas migrantes tanto jóvenes como adultas. A este respecto, Elvías (2009) comenta que la condición de migrante contiene ya un déficit de valor, que se agrava más si se trata de mujeres. Ser migrante y mujer supone un factor de riesgo de exclusión social, ya que

confluyen en ellas características culturales que las convierten en víctimas, no sólo de la sociedad de acogida, sino de las asociadas a su condición cultural, que se agravan al situarse en un entorno nuevo donde sus características culturales y religiosas son minoría. En su *programa de lengua y cultura española para inmigrantes* se evidencia que muestran conductas que obedecen a patrones culturales que no se saben interpretar y que el conocimiento de estos patrones culturales es clave para proyectar cualquier tipo de programa de intervención, con mínimas posibilidades de éxito. Así mismo, el desconocimiento de la población destinataria, y la constatación de que el proceso para conocer sus claves culturales es lento, si bien imprescindible, es algo a tener en cuenta en el proceso formativo.

Por otra parte, Macià y Garreta (2018) al hablar de accesibilidad y alfabetización digital, mencionado las barreras de la comunicación familia/escuela, citan: una actitud acomodaticia con los actuales canales de comunicación, la falta de acceso y la falta de formación. Se constata una brecha digital como obstáculo para el uso de las TIC en la relación familia-escuela, producida por desigualdades estructurales: problemas económicos o sociales (no se tiene acceso a las tecnologías) y por no saber qué hacer, aun teniendo acceso. También recogen que hay autores que indican que la escasa accesibilidad de algunas familias a los recursos tecnológicos se debe a la falta de conocimientos y de habilidades, siendo los progenitores conscientes de las limitaciones en el uso y manejo de las TIC y, en consecuencia, demandan formación. Todo ello nos indica que hay que formar en alfabetización digital, lo que incluye la adquisición de habilidades y actitudes relacionadas con la búsqueda, comprensión, creación y comunicación de productos e informaciones utilizando las tecnologías.

Para Area-Moreira y Pessoa (2012) los cinco ámbitos competenciales de la alfabetización digital son: 1) competencias instrumentales (habilidades de manipulación del hardware y el software informático); 2) competencias cognitivas (aprender a usar la información tanto para acceder como para reconstruirla personalmente); 3) competencias socio comunicativas (desarrollo de comportamientos que permitan establecer comunicaciones fluidas y positivas hacia los demás); 4) competencias axiológicas (evitar conductas de comunicación socialmente negativas); 5) y competencias emocionales (de control de las emociones negativas que puedan aparecer con el uso de las TIC). Por su parte, Jiménez (2021) habla de las competencias necesarias para considerar a una persona alfabetizada y no comprenden únicamente las capacidades de codificación (escritura) y descodificación (lectura) de los signos escritos. Es necesario un determinado nivel de comprensión de textos escritos y orales, así como de la producción de textos que satisfagan las necesidades sociales y laborales del individuo para desenvolverse con independencia en la sociedad en la que vive.

El reciente estudio de *Fronteras digitales: impacto de la brecha digital en el acceso a derechos de las personas migrantes* (Servicio Jesuita a Migrantes, 2023), analiza el impacto de la brecha digital en el acceso a derechos de las personas migrantes en España, identifica las barreras y desigualdades que genera el entorno digital en el acceso a servicios básicos: accesibilidad, situación administrativa, idioma, acceso a herramientas, competencias digitales, alfabetización digital, canales de información, falta de confianza en sus capacidades y seguridad.

2. LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DE LOS MIGRANTES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en general, y las tecnologías emergentes, en particular, suponen un reto para todos los responsables y profesionales a la hora de adaptar su forma de pensar y sus métodos de trabajo para eliminar las barreras y permitir a las personas, en este caos, migrantes, beneficiarse de las oportunidades educativas que las TIC disponibles, asequibles y accesibles pueden ofrecer. A este respecto, tanto la realidad virtual como la realidad aumentada, así como el lector inmersivo facilita, sobre todo a los que tienen mayor dificultad temporal o permanente, los conocimientos a sus características y puede potenciar su nivel competencial, así como proporciona al docente y/o educador una herramienta altamente personalizable.

La Realidad Virtual (RV) es un entorno de escenas y objetos de apariencia real que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él, que se contempla a través de gafas o casco, un todo lo que vemos es un entorno construido de manera artificial (de imágenes, sonidos, etc.). El estudio de Pozo (2023) considera que la realidad virtual es de gran utilidad en la enseñanza de la lectoescritura, ya que favorece a la cimentación de aprendizajes factibles y duraderos, siendo un recurso que se debe incentivar, al apostar por nuevas formas de aprendizaje innovadoras y creativas con el uso de la tecnología.

Por su parte, la Realidad Aumentada (RA), presente en distintos ámbitos (medios de comunicación, medicina, ingeniería, turismo, juegos, etc.), con una importante proyección en el ámbito educativo que todavía está por explorar, dado que no es un recurso que esté generalizado. De la Horra (2016) entiende que la RA es una herramienta que tiene grandes posibilidades de inclusión en el ámbito educativo y formativo, dada su versatilidad, transversalidad y fácil manejo, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. La RA es un recurso tecnológico que permite añadir elementos virtuales (en forma de imágenes, vídeos, multimedia, etc.) al mundo real y existente, combinando elementos tangibles con los virtuales. Asimismo, puede ser interactiva en tiempo real y está registrada en 3D. En definitiva, es una derivada de la RV en la que todo es irreal o simulado creado por la tecnología informática. A este respecto, el estudio de Martínez, Fernández y Barroso (2021) defiende que la RA en educación es un medio que favorece y potencia la formación y media en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo las competencias digitales.

Por otro lado, el lector inmersivo es una herramienta diseñada de manera inclusiva que implementa técnicas demostradas para mejorar la comprensión lectora de nuevos lectores, estudiantes de idiomas y personas con dificultades de aprendizaje. Es un software educativo diseñado sobre todo para desarrollar las habilidades de lectura y escritura a través de sus múltiples posibilidades: aislar contenido para mejorar la legibilidad, mostrar una imagen para los términos de uso frecuente, ayudar a comprender elementos de la oración y la gramática resaltando (distintos colores) verbos, sustantivos, pronombres, etc., seleccionar texto para leer en voz alta, traducir texto diferentes idiomas en tiempo real, útil para mejorar la comprensión de los lectores en el aprendizaje de un nuevo idioma, etc.

El acceso al lector inmersivo, como aplicación de Microsoft, es muy fácil, pudiéndose utilizar en distintos tipos de documentos: pdf, word, excel..., lo cual es una ventaja con respecto a la realidad virtual y aumentada que supone la elaboración de material específico previo por parte de profesionales, así como la necesidad de una mayor

infraestructura (internet, gafas de realidad virtual, dispositivo con cámara, etc.) y formación para dicha elaboración.

Las tecnologías emergentes en cualquier caso deben contemplarse como un recurso didáctico más que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que perfectamente puede complementarse con otros recursos más tradicionales: libros, fichas, murales, etc. En el caso de las personas migrantes esta complementariedad es básica, ya que en ocasiones el acceso a las tecnologías es más complicado.

En definitiva, la puesta en marcha de las tecnologías emergentes tiene muchas potencialidades, y en particular en el colectivo de migrantes facilita la alfabetización y la cualificación, no sólo en el aprendizaje del lenguaje (oral y escrito), sino también en la adquisición de contenidos y competencias, imprescindibles para favorecer su integración social y laboral.

2.1. Propuestas formativas socioeducativas

En el proceso formativo es importante proporcionar herramientas que ofrecen las tecnologías emergentes para uso académico y su proyección social con personas que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje derivadas de la carencia de los suficientes conocimientos y destrezas previos que les dificulta la alfabetización y su consiguiente inclusión social. Estos aspectos están vinculados a la percepción, atención, memoria, orientación, etc., y repercuten en la comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, en la resolución de problemas, las funciones ejecutivas, ejecución de tareas, entre otros; todo ello conlleva innovación en la alfabetización de adulto migrante, puesto que da respuesta inmediata a la integración sociolaboral de migrantes adaptándose a su ritmo de aprendizaje.

El proceso formativo que se propone para las personas migrantes se apoya en las tecnologías emergentes (realidad virtual, realidad aumentada y lector inmersivo) para facilitar su alfabetización, entendiendo que es un aspecto básico y punto de partida que incide en la inclusión social, y que debe contemplarse como una formación mucha más amplia que favorezca a las personas migrantes el acceso a la educación formal (Secundaria, Formación Profesional e inclusive Universidad). Para lo cual, se pueden plantear la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos:

- Detectar las necesidades, intereses y limitaciones de los migrantes en el aprendizaje del español.
- Comprender y dominar el idioma español, tanto oral como escrito, con apoyo tecnológico.
- Personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las expectativas de los migrantes.
- Facilitar el uso y manejo de las tecnologías emergentes como herramienta para el aprendizaje de la lengua española y de cualificación de las personas migrantes.
- Garantizar la inclusión del migrante tanto en el ámbito social como en el laboral.

Para ello, es necesario proporcionar una metodología ágil, flexible y fácil de aplicar a situaciones complicadas y cambiantes, para favorecer que las personas migrantes adquieran el idioma del país que los acoge, en este caso, España. A este respecto, las metodologías activas pueden contribuir a facilitar el aprendizaje, como es el caso de: trabajos por proyectos, gamificación, trabajo cooperativo..., dependiendo en cualquier caso de los conocimientos previos y la actitud y aptitud hacia el aprendizaje, así como también de si se trata de un aprendizaje individual o colectivo.

En definitiva, el uso de las tecnologías emergentes debe ir encaminado hacia dos vertientes: alfabetización e inclusión sociolaboral. Debe entenderse que la formación del migrante es el paso previo que facilita su integración inclusiva en el país de acogida.

2.2. Implicación de profesionales en el proceso formativo

En la formación de las personas migrantes, sobre todo adultas, la implicación de las distintas ONG es determinante. En España existe un elevado número de ONG que se dedican a la formación e integración del migrante, de ahí que sea aconsejable que exista una comunicación y coordinación entre los profesionales que se dedican a la educación de adultos en general y a los migrantes en particular. Dicha implicación supone, entre otros aspectos:

- Actualizar la capacitación de profesionales y voluntarios que trabajan en proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española a personas migrantes.
- Favorecer la formación continua, lo más personalizada posible, para la alfabetización y capacitación de migrantes adultos, y en esta ocasión en lo que se refiere a la utilización de las tecnologías emergentes.
- Apoyar a las distintas ONG, a nivel metodológico y tecnológico en la formación del migrante.

Se trata de una implicación conjunta que debe ser apoyada a nivel institucional. El uso de las tecnologías emergentes (realidad virtual, realidad aumentada y lector inmersivo), supone no sólo la formación de profesionales y/o voluntarios, sino también la dotación de material e infraestructuras que posibilite su uso y rentabilidad.

El estudio de Legaz-Torregrosa y Toscano (2022) acerca de las necesidades formativas para la enseñanza del español como lengua extranjera en migrantes en Centros de Educación Permanente para personas adultas, concluye que hay un cierto déficit de formación inicial del profesorado y de materiales adaptados a las características particulares del alumnado, de ahí que sea necesario apostar por una formación específica en este colectivo de docentes teniendo en cuenta las características peculiares de cada aprendiz, así como favoreciendo el empleo de recursos multimodales. Por otro lado, el reciente estudio de Marinelly y Sigindioy (2024), apuesta por la necesidad de una formación intercultural inicial y permanente del profesorado, que proporcione el conocimiento cultural y el desarrollo de habilidades interculturales necesarias para la elaboración y desarrollo de estrategias de enseñanza adaptadas a los migrantes, de modo que la formación intercultural proporcione al docente conocimiento de su papel en la integración de estudiantes migrantes. No hay que perder de vista que el proceso de alfabetización, aunque sea apoyado por recursos tecnológicos, debe ante todo tener en cuenta las circunstancias y retos de cada una de las personas migrantes.

En cualquier caso, la variedad de profesionales que inciden en la educación de los migrantes sería bueno que actuasen conjuntamente, e incluso compartiendo espacios de formación y experiencias.

3. CONCLUSIONES

El vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación en los distintos ámbitos sociales, culturales, educativos, etc., permite apostar por herramientas que faciliten la inclusión de personas migrantes. En este sentido, el conocimiento del idioma, la adquisición de habilidades básicas y la comprensión de las leyes, la cultura y los valores de la sociedad de acogida es la base para un mayor aprendizaje y la puerta de entrada al empleo y la inclusión educativa y social. Dotar a los educadores de las

competencias necesarias para prevenir la segregación educativa y potenciar la educación como herramienta fundamental para la integración de familias y niños de terceros países es también un pilar de la inclusión social. El Plan de Acción sobre Integración e Inclusión para el período 2021-2027, propuesto por la Comisión Europea (2020), promueve la inclusión para todos, reconoce la importante contribución de los inmigrantes a la Unión Europea, aborda las barreras de participación y la inclusión de personas de origen migrante, desde recién llegados hasta ciudadanos, en la sociedad europea. Se basa en el principio de que la integración inclusiva requiere esfuerzos tanto de la persona como de la comunidad de acogida e incluye nuevas acciones que se basan en los logros del plan de acción anterior de 2016 en el que se recogía que la educación y la formación se encuentran entre las herramientas más poderosas para la integración.

El uso de las tecnologías emergentes puede ser un recurso multimodal que, a priori, favorece la alfabetización de las personas migrantes y, por ende, la inclusión socioeducativa y la laboral; sin embargo, hay una serie de aspectos que deberían tenerse en cuenta como, por ejemplo: la formación de profesionales cualificados, la dotación de recursos materiales y de infraestructuras, la atención personalizada, el aprendizaje autónomo y significativo, la introducción de metodologías activas, el apoyo de las instituciones, e inclusive también el desarrollo de la inteligencia emocional que puede influir positivamente en el aprendizaje de la lengua.

Optar por una determinada tecnología emergente (realidad virtual, realidad aumentada o lector inmersivo) dependerá en gran medida de la formación que tenga el docente/educador al respecto y de la dotación de material específico que realmente contribuya a facilitar el aprendizaje de la lengua española, apostando por la significatividad en cuanto a lo aprendido, y la contextualización del migrante. En este proceso de alfabetización es determinante las circunstancias personales de cada persona, que pueden favorecer o entorpecer dicho aprendizaje.

En definitiva, lo importante es que la persona migrante adquiera todas aquellas competencias lingüísticas, digitales, socioculturales y laborales que favorezca su integración en la sociedad de la manera más rápida y eficaz posible y que le permita avanzar en el aprendizaje permanente, es decir, a lo largo de toda la vida.

REFERENCIAS

- Area-Moreira, M., y Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arellano, N. y Steeb, B. (2020). Algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14. <https://doi.org/10.17345/rile14.2976>
- Comisión Europea (2020). *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión para el periodo 2021-2027*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_2178
- De la Horra, G. I. (2017). Realidad Aumentada, una revolución educativa. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5911335.pdf>
- Elvias, S. J. (2009). Proyecto de integración y alfabetización de mujeres marroquíes en Leganés. *Tabanque, Revista pedagógica*, 22, 31-46.
- Jiménez, S. (2021). *La alfabetización en tiempos de pandemia*. [Trabajo Fin de Grado, UNED-Facultad de Filología]. <https://acortar.link/XLIIN1>
- Legaz-Torregrosa, H. y Toscano Fuentes, C. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 53-64. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/491>
- Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León. 17 de junio de 2013. B.O.E. nº 144. <https://acortar.link/hQ6AXH>
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. 12 de enero de 2000. B.O.E. nº 10. [Última actualización 9 de mayo de 2023]. <https://acortar.link/3ap8H6>
- Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Mahía, R. y Medina, E. (2022). *Informe sobre la Integración de la población extranjera en el mercado laboral español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia). <https://acortar.link/67i3gc>
- Marinelly, T. y Sigindioy, A. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(40), 223-234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Martínez, S., Fernández, B. y Barroso, J. (2021). La realidad aumentada como recurso para la formación en la educación superior. *Campus Virtuales*, 10(1), 9-19. <https://acortar.link/QU0eYy>
- Pozo, J. N. (2023). Beneficios de la realidad virtual en la enseñanza de lectoescritura a los estudiantes de educación básica. *Revista ODIGOS*, 4(2), 57-72. <https://doi.org/10.35290/ro.v4n2.2023.877>
- Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. 27 de julio de 2023. B.O.E. nº 179. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/07/26/629>

- Servicio Jesuita a Migrantes (2023). *Fronteras digitales: impacto de la brecha digital en el acceso a derechos de las personas migrantes*. <https://acortar.link/okeHbA>
- UNESCO (2019). *Migración internacional*. Informe del Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://acortar.link/Cs9COL>
- Vaquero, N. y Fonseca-Mora, M. C. (2022). Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 19–38. <https://doi.org/10.26378/rnlael1633500>
- Young-Scholten, M. y Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización». *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 5-21. <https://acortar.link/eHIs0B>

Transformando la cultura escolar: Justicia social en acción como respuesta al acoso y ciberacoso escolar

Rocío Santana Cisneros

Universidad de Málaga (España)

Abstract: In the current digital era, bullying and cyberbullying are significant problems that profoundly affect mental health and well-being, especially among young people. These forms of bullying impact both school and virtual environments, having devastating consequences on the daily lives and holistic development of students. A social justice approach is essential to ensure inclusive and equitable education, protecting students from the harmful effects of bullying and cyberbullying. This study analyzes the effects of bullying and cyberbullying from a social justice perspective, exploring solutions for their prevention in schools. Victims may experience from depression and anxiety to suicidal ideation, affecting their academic performance and social relationships. Therefore, it is essential to implement interventions that promote equity and inclusion, such as social skills education and the creation of safe school environments. Collaboration between families, educators and online platforms is crucial to prevent cyberbullying and ensure a healthy and safe educational environment for all students.

Keywords: bullying, cyberbullying, social justice, education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contextualizando las problemáticas del *bullying* y *ciberbullying* en el entorno escolar de la actualidad

En el siglo XXI, el acoso escolar, o *bullying*, es ampliamente reconocido. Quintana-Orts et al. (2021) lo definen como acciones agresivas repetidas, en situaciones de desequilibrio de poder, donde una persona o grupo daña a otra incapaz de defenderse.

Pero, hoy en día, nos encontramos con su problemática expansión fuera del centro educativo, introduciéndose en la casa de menores a través de sus inseparables dispositivos electrónicos. Esta situación agranda, más si cabe, los peligros del acoso.

Así pues, entendemos por ciberacoso, o *ciberbullying*, aquel tipo de maltrato que se realiza a través de los medios electrónicos de comunicación (Olweus y Limber, 2018). Las tecnologías nos ofrecen grandes oportunidades de aprendizaje, pero, al mismo tiempo, exponen a los jóvenes a riesgos derivados de un uso inadecuado.

Ante estos casos, es crucial que los docentes intervengan y ofrezcan apoyo tanto a las víctimas como a los agresores, promoviendo la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva. En este sentido, integrar y promover un uso responsable de la tecnología en el aula no solo ayuda a prevenir el acoso escolar, sino que también prepara a las y los alumnos para utilizar de forma segura y crítica los medios digitales.

1.2. Importancia de la justicia social como marco para abordar estas problemáticas

Una educación más inclusiva, orientada por los principios de justicia social, busca desarrollar una sociedad más equitativa. Lo que se traduce como una sociedad en la que las capacidades personales y las relaciones sociales no vayan asociadas a intolerables

parámetros de desventaja, desigualdad, discriminación o menosprecio (Sandoval y Waitoller, 2023).

Nancy Fraser (2008) entiende por justicia social la paridad de participación. La justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como iguales. Superar la injusticia significa vencer las dificultades a nivel institucional, que obstaculizan a algunas personas participar a la misma vez que otras, como individuos con pleno derecho en la interacción social (Fraser, 2008).

De esta manera, cuando los docentes integran enfoques pedagógicos en sus prácticas para la justicia social aumentan la inclusión educativa de los y las estudiantes, permitiendo una mayor participación de la comunidad educativa, una mayor sensibilización hacia las injusticias y un mayor compromiso con la sociedad (Perines e Hidalgo, 2018).

Los profesionales de la educación deben estar comprometidos con los valores de la justicia social y del respeto a las diferencias. Una institución escolar justa debe ser capaz de ofrecer al alumnado una educación de calidad, en la que la adhesión a la justicia constituya uno de los valores centrales.

Por lo tanto, la inclusión en el ámbito educativo, se trata de un pilar primordial para lograr la justicia social y cumplir con lo dictado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) teniendo en cuanto a todo el alumnado.

2. DESARROLLO

2.1. Teorías y enfoques actuales sobre justicia social en las escuelas

A pesar de los grandes avances existentes en el ámbito educativo, aún queda por hacer para que el Derecho a la Educación sea una realidad para todos los infantes del mundo, tal y como hemos relatado que se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Este derecho, además, debe ser no excluyente e inclusivo.

Las teorías y enfoques actuales sobre justicia social en las escuelas buscan transformar el sistema educativo para que sea más equitativo e inclusivo.

Teorías como la pedagogía del oprimido y el enfoque de las capacidades proporcionan herramientas clave para abordar las desigualdades, promoviendo una educación justa para todas y todos.

A continuación, se abordamos algunas de las teorías y enfoques más destacados:

2.1.1. Pedagogía del Oprimido

Paulo Freire definió la pedagogía de los oprimidos como una pedagogía para los oprimidos y por los oprimidos, en el camino hacia la transformación y la liberación. Se desarrolló como un estudio político pedagógico de las personas, quienes han sido deshumanizadas junto con sus opresores. Exploramos la relación entre justicia y práctica educativa dentro de un contexto sociohistórico en el que la educación se desarrolla como una capacidad de supervivencia (humanización, liberación) o de negación y cosificación (deshumanización, opresión). La cuestión de la justicia aparece como un aspecto esencial de la educación, entendida como una práctica ético-política, es decir, la educación de la humanidad (Díaz, 2020).

2.1.2. Teoría de la Justicia Social

La autora Nancy Fraser, propuso una teoría de la justicia social centrada en tres puntos claves: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. Dentro del contexto escolar, esta teoría consiste en que los centros educativos

deben trabajar para eliminar las barreras socioeconómicas existentes, reconocer la diversidad cultural y asegurar una representación justa de todas las comunidades (Wences, 2021).

2.1.3. La teoría de la interseccionalidad

Desarrollada por Kimberlé Crenshaw, analiza cómo diferentes formas de discriminación e inequidad (como el racismo y el clasismo) se entrelazan y afectan a las personas de manera compleja. La interseccionalidad consiste en un enfoque amplio que implica mejorar las condiciones de vida de los más oprimidos, al revelar las conexiones y contextos de las relaciones de poder que dan forma a las estructuras sociales (La Barbera, 2017).

2.1.4. Enfoque de las Capacidades

El enfoque de las capacidades se centra en lo que los individuos son capaces de hacer y ser, enfatizando la importancia de proporcionar a todos los estudiantes las oportunidades y recursos necesarios para desarrollar sus potencialidades. Este enfoque destaca la necesidad de una educación que promueva el desarrollo integral y la justicia social (Nussbaum, 2011). Desde este enfoque, se dan pautas fundamentales para superar el significado de la discapacidad desde las diadas (por ejemplo: incluido/excluido), desde la base de que, en una sociedad, todas las personas tienen distintas capacidades y de la sociedad en conjunto depende el desarrollo de las libertades y de las oportunidades para el logro de una vida humana plena, sobre unas bases de justicia social y dignidad (Naranjo, 2020).

2.2. Bullying y Cyberbullying: Impacto y Desafíos

2.2.1. Estadísticas recientes y tendencias del bullying y cyberbullying

Tanto el *bullying* como el *ciberbullying* son problemáticas significativas que afectan a una gran cantidad de estudiantes a nivel mundial.

Las estadísticas actuales muestran una prevalencia preocupante y resaltan la necesidad de intervenciones efectivas y continuas.

La pandemia de la *COVID-19* influyó en las dinámicas de *bullying* y *ciberbullying*. El cierre de las escuelas y el aumento de la educación en línea, hizo que se redujeran los casos de *bullying* físico, pero se incrementaron los incidentes de *ciberbullying*.

A nivel global, el acoso y ciberacoso escolar son prevalentes. Un informe de UNICEF (2021) indica que más de un tercio de los jóvenes estudiados en 30 países informaron haber sido víctimas de *bullying* en la escuela. Además, el informe destaca que el *ciberbullying* es una preocupación creciente en países donde se utilizan los medios electrónicos frecuentemente como medios de comunicación con conexión a *Internet*.

En 2023, la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Cola-Cao presentaron el “I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España”, en el que colaboraron con 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Este informe concluye que España es el país europeo con más casos de *bullying*. En nuestro país 220.000 estudiantes sufren acoso escolar; sin embargo, solo uno de cada tres decide contarlo. En el 46,4% de los casos, las víctimas de *bullying* también lo son de ciberacoso. Además, el 20,4% de las personas acosadas reconoce haber intentado suicidarse.

2.2.2. Consecuencias a corto y largo plazo en las víctimas, agresores y la comunidad escolar

Los datos demuestran la necesidad de abordar el *bullying* y el *ciberbullying* desde una perspectiva de justicia social, con el fin de mitigar sus graves repercusiones a corto y largo plazo en víctimas, espectadores y agresores.

En el caso de las víctimas, las secuelas se reflejan en aspectos como su rendimiento académico, el desarrollo de trastornos alimenticios, dolores de estómago, trastornos del estado de ánimo y disminución de la autoestima. En los peores casos, puede llegar al suicidio (Requejo-Fraile, 2019).

Del mismo modo, agresores y espectadores también sufren consecuencias. Los acosadores son estudiantes que tienen conductas agresivas y ejercen dominio sobre las víctimas. Los dicentes que tienen estos comportamientos pueden sufrir repercusiones tras su vida escolar, siendo más propensos a conductas delictivas (Tobalino, Dolorier, Villa y Vargas, 2017).

En relación con los testigos del acoso escolar, algunos pueden mantenerse en silencio buscando pertenecer al grupo de iguales, otros sienten temor y no dicen nada al pensar que sufrirán las mismas agresiones que las víctimas, lo que les hace vivir con cierto estado de ansiedad constante. En estudios recientes, se evidencia una tercera postura: aquellos que apoyan a la víctima y buscan su aprobación (Iglesias, 2020).

2.3. Programas y prácticas escolares basados en principios de justicia social

Los programas y políticas escolares basadas en principios de justicia social se centran en crear entornos educativos equitativos e inclusivos. Estos enfoques buscan eliminar las barreras sistémicas y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, raza o género.

Encontramos ejemplos de programas e iniciativas efectivas y recientes tanto a nivel internacional como nacional.

2.3.1. El Programa de Olweus

El Programa de Olweus para la prevención del acoso escolar (*Olweus Bullying Prevention Program*, OBPP) sigue siendo hoy en día uno de los programas más aplicados en la lucha contra el acoso escolar. Se centra tanto en los cambios que se pueden realizar a corto plazo como a largo plazo y que facilitarán la creación de un clima escolar seguro y positivo. El objetivo general del presente programa es reducir los problemas de *bullying* que existen entre el alumnado, así como también prevenir los nuevos que puedan surgir, y lograr unas mejores relaciones entre iguales (Estévez-Moreira, 2021).

El OBPP, se relaciona con la justicia social al buscar asegurar que todas y todos los estudiantes tengan acceso a un entorno educativo seguro y libre de acoso, con medidas equitativas, que beneficien a todo el estudiantado por igual, promoviendo la inclusión y la participación activa de los miembros de la comunidad escolar. Asimismo, debemos recordar que la justicia social se enfoca en la prevención de las injusticias y la creación de soluciones sostenibles. El OBPP no solo busca reducir el acoso existente, sino también prevenir nuevos incidentes a través de cambios sistémicos y sostenibles dentro del entorno escolar.

2.3.2 KiVa: Kiusaamista Vastaan (contra el acoso escolar)

El programa KiVa se basa en teorías sociocognitivas, ya que considera el acoso escolar como un fenómeno grupal. En dicho grupo, los miembros presentan distintos roles

(acosadores, víctimas, externos y defensores). El funcionamiento esencial de KiVa se basa en que el cambio positivo en la forma de actuar de las compañeras y compañeros disminuyen las recompensas sociales de los acosadores y su motivación de hacerlo (Mäkelä y Catalán, 2018).

Este programa se relaciona con la justicia social, al abogar por la participación inclusiva de todos los miembros de la comunidad. KiVa involucra activamente a la comunidad educativa en sus esfuerzos para prevenir y erradicar el *bullying*, asegurando que toda la comunidad escolar esté comprometida en la creación de un entorno seguro y justo. De este modo, la adopción de KiVa como una herramienta de justicia social subraya su importancia en la creación de entornos educativos donde todas y todos los estudiantes puedan prosperar sin temor al acoso.

2.3.3. Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en el año 2022, publica una guía para una nueva figura en las instituciones escolares: el coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Con esta guía y la creación de la figura de coordinador/a, el Ministerio pretende la facilitación de información a los profesionales educativos, sobre los derechos de la infancia y adolescencia, sobre la protección que los menores deben recibir en el entorno escolar, así como realizar un marco referencial sobre esta figura explicando sus funciones y cómo llevar a cabo la planificación, la prevención, la detección, la información y la formación.

Esta figura es reciente, apareciendo por primera vez en el artículo 124.5 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), como consecuencia de las modificaciones establecidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). La cual se ha concretado en el artículo 35 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). Según estas leyes, la figura del coordinador/a se debe establecer en todos los centros, para el adecuado tratamiento a la diversidad del alumnado.

2.4. Casos de estudio y testimonios relacionados con el acoso escolar

Las escuelas que han adoptado enfoques de justicia social para transformar su cultura escolar, presentan narrativas y experiencias inspiradoras. A través de la implementación de programas inclusivos, estas instituciones han logrado crear entornos educativos donde los miembros de la comunidad escolar puedan sentirse valorados y respetados. Algunos testimonios de estudiantes, docentes, padres y madres de familia reflejan el impacto positivo de estos enfoques en el día a día de la vida escolar.

2.4.1. Instituto de secundaria Highland (Reino Unido)

El instituto de secundaria *Highland* en Londres implementó el programa KiVa para combatir el *bullying* y fomentar una cultura de respeto y apoyo mutuo.

Contamos con el testimonio de una estudiante de segundo curso, la cual comenta que “antes de KiVa, era muy difícil venir a la escuela. Pero ahora me siento más segura y sé que mis maestros y compañeros me apoyan” (Garandau et al., 2022). Asimismo, un padre del mismo centro educativo, relata que “el cambio en la escuela es palpable. Mi hijo ahora disfruta ir a la escuela y ha hecho muchos amigos gracias al ambiente positivo que KiVa ha creado” (Garandau et al., 2022).

2.4.2. Instituto de psiquiatría y salud mental del hospital clínico San Carlos (Madrid)

En el instituto de psiquiatría y salud mental, analizaron el programa KiVa. Lo definen como un exitoso método para combatir el *bullying*. David Fraguas, quien fue el autor principal del estudio, relata “incluso unas pocas semanas de intervención fueron efectivas” (Robson, 2022).

2.4.3. Testigo víctima de bullying en Bogotá (Colombia)

Encontramos el testimonio de una adolescente de 16 años colombiana, la cual quedó parálitica a causa del acoso escolar de otros estudiantes hacia ella en un colegio de Bogotá. Hoy, con 25 años, relata que “el *bullying* no es un juego”. Subraya que “las escuelas se hicieron para ir a aprender, para tener amigos, para ayudarnos, no para matarnos”. Ella desea “que los jóvenes vean el daño físico y emocional que hace el *bullying*” (Agencia EFE, 2018).

Los testimonios de los centros educativos que han adoptado enfoques de justicia social demuestran el impacto positivo de estos programas en la vida escolar. La implementación de programas como TEI y KiVa han permitido reducir el acoso escolar, mejorar el clima escolar y fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso.

Estos testimonios recientes subrayan la importancia de seguir apoyando y promoviendo iniciativas basadas en principios de justicia social para asegurar que cada estudiante pueda desarrollarse en un entorno seguro y positivo.

2.5. Futuras líneas de investigación. Áreas emergentes y preguntas pendientes en la investigación sobre justicia social, bullying y cyberbullying

La investigación en justicia social, *bullying* y *ciberbullying* está evolucionando constantemente, y varias áreas emergentes y preguntas pendientes han sido identificadas por estudiosos del campo.

Uno de los temas emergentes es entender cómo la tecnología y las redes sociales influyen en la dinámica del *bullying* y *ciberbullying*. Recientemente se ha explorado cómo las plataformas digitales facilitan nuevas formas de intimidación y acoso entre el alumnado de corta edad y adolescente.

A su vez, es importante desarrollar y evaluar intervenciones comunitarias que aborden el *bullying* desde una perspectiva de justicia social. Investigaciones futuras podrían enfocarse en cómo las escuelas y comunidades pueden colaborar para implementar estrategias efectivas y sostenibles.

Examinar el impacto a largo plazo del *bullying* y *ciberbullying* en la salud mental y el bienestar general de las víctimas es esencial. Estudios longitudinales han proporcionado evidencia sobre las secuelas duraderas de estas experiencias y la necesidad de intervenciones preventivas tempranas (Zych et al., 2019).

Explorar cómo la justicia social puede ser integrada en las políticas educativas para promover la inclusión y la diversidad en las escuelas es otro de los campos. Las investigaciones pueden examinar cómo las diferencias culturales y sociales afectan las experiencias de *bullying* y *ciberbullying*, y cómo se pueden abordar de manera equitativa.

Estas áreas no solo ayudarán a avanzar en nuestro entendimiento del acoso escolar y del ciberacoso, sino que también informarán y serán las bases para el desarrollo de políticas y programas efectivos para crear entornos escolares más seguros y justos para todos y todas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, hemos podido explorar profundamente cómo la integración de la justicia social transformaría la cultura escolar actual y serviría como una poderosa respuesta al acoso escolar y el ciberacoso.

Al adoptar los principios fundamentales de equidad, inclusión y respeto, las instituciones educativas no solo previenen estas formas de violencia, sino que también promueven un entorno educativo donde todos los estudiantes puedan prosperar emocional y académicamente, al mismo tiempo que se sienten seguros.

Los programas contra el acoso basados en la justicia social han demostrado ser efectivos en la reducción de dicho acoso escolar. Estos programas van más allá de simplemente implementar medidas disciplinarias, enfocándose en la actuación y fomentar relaciones positivas entre los miembros pertenecientes a la comunidad educativa. Por ejemplo, el programa finlandés KiVa ha demostrado ser altamente efectivo, dando voz a los testigos como agentes de cambio positivo y al intervenir de forma temprana en situaciones de acoso escolar. Asimismo, el programa Olweus ha destacado la importancia de la consistencia en la implementación de intervenciones contra el *bullying* y el apoyo activo de toda la comunidad escolar.

Estos programas no solo reducen la incidencia de acoso y del ciberacoso, sino que también promueven un clima escolar más seguro y acogedor donde todos los estudiantes se puedan sentir valorados y respetados.

Al fortalecerse las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y alumnas, se fomenta una convivencia más pacífica y se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo.

Desde la comunidad educativa, hay que actuar y colaborar para efectuar y fortalecer la implementación de programas basados en la justicia social. Al hacerlo, no solo se protegería a los estudiantes más vulnerables de las consecuencias devastadoras del acoso y ciberacoso, sino que también se asentarían las bases para una sociedad más inclusiva, equitativa y empática, en la que existiera un lugar para todos y todas sin discriminación. Esto, a su vez, contribuirá a formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y preparados para enfrentar y resolver conflictos de manera constructiva y pacífica en la sociedad en la que viven.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España por concederme la ayuda FPU22, la cual ha sido fundamental para la realización del presente trabajo. Su apoyo ha sido indispensable y profundamente valorado, permitiéndome avanzar en mi investigación y contribuir al desarrollo científico.

REFERENCIAS

- Agencia EFE. (19 de agosto de 2018). El testimonio de superación de la joven a la que el bullying la dejó parapléjica. *El País*. <https://www.elpais.com.co/familia/el-testimonio-de-superacion-de-la-joven-a-la-que-el-bullying-la-dejo-paraplejica.html>
- Díaz, A. (2020). Justicia social, reconocimiento y solidaridad. Sobre la actualidad de la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Del IICE*, (48), 167-179. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10209>
- Estévez-Moreira, M. C. (2021). *Programas de prevención en acoso escolar: Un problema educativo urgente* [TFM]. Universidad de La Laguna.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder
- Garandau, C. F., Ahn, H. J. y Rodkin, P. C. (2022). The power of the group: How school anti-bullying programs target social dynamics to prevent bullying. *Educational Psychologist*, 57(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.2014553>
- Iglesias, B. R. (2020). *Depresión y ansiedad en adolescentes espectadores de bullying de 13 a 15 años de la ciudad de Paraná* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11502>
- La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad. *EUNOMÍA. Revista en Cultura De La Legalidad*, (12), 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- Mäkelä, T y Catalán, B. L. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, (2), 234-258. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60415>
- Marín, J. A., Rodríguez, A. M., Campos, M. N. y Rodríguez, C. (2020). BULLYING Y CYBERBULLYING. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL HASTA LA ACTUALIDAD. *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, 7,43-55. <https://acortar.link/Lb4Ads>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/coordinador-o-coordinadora-de-bienestar-y-proteccion-en-la-comunidad-escolar_182250/
- Modecki, K. L. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naranjo, D.C. (2020). La Dis-Capacidad desde el enfoque de las capacidades humanas, propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum. En N. Escobar., D. Naranjo., M. Ríos., A. Henao., y J. Gallego (Ed.). *La diversidad y el otro una propuesta socio jurídica* (34-47). Universidad Libre de Colombia.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Perinés, H. y Hidalgo, N. (2018). La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 19-38. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200019&lng=en&tlng=es

- Quintana- Orts, C., Rey, L., y Neto, F. (2021). Are Loneliness and Emotional Intelligence Important Factors for Adolescents? Understanding the Influence of Bullying and Cyberbullying Victimization on Suicidal Ideation. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>
- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Robson, N. (2 de mayo de 2022). El innovador y exitoso método nórdico para acabar con el acoso escolar. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-61283576>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2023). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Tobalino, D., Dolorier, R., Villa, R. y Vargas, I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 359-377. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402375>
- Ttofi, M. M. (2021). Long-term outcomes of bullying victimization: Evidence from a five-wave multi-informant longitudinal study. *American Psychologist*, 76(5), 786-800. <https://doi.org/10.1037/amp0000715>
- UNICEF. (2021). The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Wences, I. (2021). Corte Interamericana de Derechos Humanos y pueblos originarios. Lecturas desde la teoría de la justicia de Nancy Fraser. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 23(46), 571-590. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i46.28>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Ensenyament significatiu i llengua normativa: reflexions al voltant d'una experiència docent en curs

Ivan Solivellas

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Abstract: Innovation is a fundamental element for teacher reflection and the improvement of teaching activity in all areas of teaching, including the university. However, teaching innovation projects are less frequent in universities, especially in studies that do not focus on didactics. For this reason, in this chapter we reflect on an ongoing teaching experience, the project “Normative language and meaningful teaching: between theory and practice”, which aims to coordinate the three Normative Language courses of the Catalan Language and Literature degree at the Universitat de les Illes Balears, as well as to improve the teaching task so that students can carry out more meaningful learning. The chapter, which is based on constructivism and reflective professionalism, explains how this project is being carried out (what it consists of, what measures have been carried out, etc.), what challenges it offers us (with special attention to formative assessment) and what results we hope to obtain.

Keywords: normative language, reflective teacher, innovation experience

1. INTRODUCCIÓ

Un dels aspectes fonamentals de la feina d'un docent és actualitzar-se i formar-se per tal d'acompanyar els alumnes al llarg del seu aprenentatge de la manera més eficient i adequada possible. En aquest sentit, és important adoptar una perspectiva crítica i reflexiva que permeti valorar la tasca desenvolupada i els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge. No obstant això, sembla que aquesta concepció de la tasca docent no sempre és present en l'àmbit universitari, especialment en els estudis que no estan relacionats d'una manera o altra amb la didàctica.

Dit això, cal tenir en compte que la innovació docent va més enllà d'actualitzar el temari, quan escau, i abraça una gran quantitat de realitats possibles, que van des de la coordinació entre assignatures que estan més o menys relacionades fins a l'aplicació d'un projecte d'Aprenentatge i Servei (ApS) en què l'alumne aprèn i, alhora, fa un servei a la comunitat. Tot depèn de cada situació i dels objectius que hom cerqui, per això és important fer una detecció de necessitats abans de dissenyar o vehicular un projecte d'innovació docent.

En aquest capítol, presentarem un projecte d'innovació docent que té per objectiu coordinar tres assignatures relacionades del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears. El projecte, titulat “Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica”, té una durada de dos anys (2023-2025) i compta amb finançament gràcies a una convocatòria competitiva d'ajuts de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE-UIB) de l'any 2023.

L'objectiu d'aquest capítol, doncs, no és presentar una recerca empírica, sinó, més aviat, reflexionar sobre la necessitat de la innovació docent en l'àrea de l'ensenyament de la

llengua normativa i exposar una experiència educativa en curs, que és el projecte d'innovació docent esmentat. Així doncs, el capítol s'estructura en cinc grans apartats: (1) la introducció, (2) el marc teòric de partida, basat en el constructivisme i en el professional reflexiu, (3) algunes reflexions al voltant de la innovació docent en l'àmbit universitari, (4) la presentació del projecte d'innovació docent, que és l'apartat més extens de tots, i (5) la discussió final a tall de conclusió, a més de les referències bibliogràfiques.

2. ASSUMPCIONS TEÒRIQUES I METODOLÒGIQUES

En aquest apartat exposarem els fonaments teòrics de què partim a l'hora de pensar el projecte d'innovació docent i, per tant, la manera de plantejar el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, primer ens referirem a l'aprenentatge significatiu i al model constructivista i, tot seguit, definirem el concepte de *professor reflexiu*, en tant que professional que reflexiona sobre la tasca docent a fi de millorar-la.

2.1. L'aprenentatge significatiu i el constructivisme

El constructivisme, com a marc teòric global, ha rebut moltes crítiques i té molts de detractors (veg. Bueno Cuadra, 2007, p. 89-93). No obstant això, és el model d'ensenyament-aprenentatge que, d'alguna manera, l'esperit de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) reforça, raó per la qual és el punt de partida del projecte d'innovació docent que es planteja en aquest capítol.

Aquest marc teòric concep l'ensenyament-aprenentatge com un procés dinàmic en què l'alumne construeix l'aprenentatge a partir de la interacció amb un entorn, per tant, és un agent actiu (Camps i Ruiz Bikandi, 2011, p. 17). Així doncs, els elements clau de l'aprenentatge en el marc constructivista són, segons Bueno Cuadra (2007, p. 83): (1) l'individu, com a actor principal de l'aprenentatge; (2) l'entorn, que és l'espai en què interactua l'individu; (3) la interacció, que consisteix en la participació activa per part de l'alumne, i (4) l'experiència, que és el resultat de la interacció i, per tant, el que propicia l'aprenentatge. L'aprenentatge, en suma, es concep com "l'apropiació d'uns sabers que s'interrelacionen amb uns coneixements adquirits, en un procés complex de construcció i reconstrucció" (Camps i Ruiz Bikandi, 2011, p. 17).

D'altra banda, aquest paradigma teòric parteix dels postulats d'autors com Jean Piaget i Lev Vigotski —en el camp del desenvolupament cognitiu—, i de David Ausubel —de la psicologia de l'aprenentatge—, tal com explica Bueno-Cuadra (2007, p. 87-88). Podem dir, per tant, que el constructivisme es fonamenta en tres assumpcions teòriques concretes que estan interrelacionades: (1) l'aprenentatge significatiu, (2) el desenvolupament cognitiu i (3) la zona de desenvolupament pròxim.

S'entén per aprenentatge significatiu qualsevol procés mitjançant el qual l'alumne obté uns coneixements —o destreses— nous que es relacionen amb els coneixements —o destreses— que ja té assolits (Ballester, 2011, p. 18). Ara bé, perquè un aprenentatge sigui significatiu ha de ser aplicable a situacions versemblants (Barron i Darling-Hammond, 2008, p. 3), és a dir, situacions que es poden donar en la vida d'una persona. Tanmateix, perquè l'aprenentatge pugui ser realment significatiu, s'ha de tenir en compte el desenvolupament cognitiu de l'individu, d'acord amb Piaget i Inhelder (1969). D'aquesta manera, una persona tan sols pot assolir uns coneixements o habilitats quan està preparada per fer-ho, de manera que l'aprenentatge s'ha de plantejar com un procés gradual. És aquí on entra en joc la zona de desenvolupament pròxim, un terme encunyat per Vigotski (2000, p. 113), citat per Suárez-Guerrero (2013, p. 186), que es pot definir com la distància que hi ha entre el que un individu sap fer —nivell real de desenvolupament— i

el que pot arribar a fer —nivell de desenvolupament potencial— amb la guia d'altri —sigui el professor o qualsevol altre individu.

En suma, per garantir que un alumne aprengui de manera significativa és important que sigui el centre d'atenció de l'aprenentatge i, alhora, que els continguts i les habilitats exigits siguin assumibles, tenint en compte el bagatge previ i la capacitat que té en el moment concret.

2.2. El professor reflexiu i la universitat

Schön (1998) va encunyar el terme *professional reflexiu* per referir-se a qualsevol professional que reflexiona sobre l'activitat que desenvolupa. En aquest cas, doncs, el *professor reflexiu* concep la tasca docent com una pràctica reflexiva. Això implica, doncs, assumir una actitud crítica mitjançant la qual s'analitza i s'avalua la pràctica docent abans i després de cada sessió, a fi d'observar quins aspectes han reeixit, quins no acaben de funcionar i quins es poden millorar, tot i que hagin funcionat. Es tracta, en definitiva, d'adoptar una perspectiva oberta, que entengui el docent com un facilitador i adapti els continguts als alumnes.

L'assumpció d'una perspectiva crítica i reflexiva, així mateix, està estretament lligada a la tasca de qualsevol docent, especialment en l'àmbit universitari. No obstant això, aquesta capacitat de reflexió crítica no sempre s'activa per part del personal docent i investigador —que de vegades se centra més en la faceta relacionada amb la recerca que no pas amb la faceta docent—, raó per la qual creiem que és fonamental esmentar-la com a punt de partida del projecte d'innovació docent que es presenta al llarg d'aquestes pàgines, atès que és una tasca essencial del procés d'ensenyament-aprenentatge.

3. LA INNOVACIÓ DOCENT EN L'ÀMBIT UNIVERSITARI

La majoria de projectes d'innovació docent es desenvolupen en l'àmbit de l'ensenyament no universitari. De fet, si miram el programa d'alguns congressos, com la darrera edició de l'ICON-Edu (2024), veurem que la major part de les contribucions se centren en les etapes obligatòries (Educació Primària i Educació Secundària) o en el Batxillerat. En canvi, les contribucions dedicades a l'àmbit universitari són substancialment menys nombroses. I, si ens fixam en les contribucions específiques d'aquest àmbit, ràpidament podrem comprovar que se sol tractar de projectes relacionats amb l'Educació (Magisteri, Pedagogia, etc.) o les didàctiques específiques.

Així doncs, els treballs d'innovació docent que se centren en la llengua solen ser molt específics i orientats a la didàctica de la llengua, com demostra, per exemple, el volum coordinat per Ambròs, Perera i Suárez (2012) de la Universitat de Barcelona. Es tracta d'una obra col·lectiva molt concreta sobre experiències d'innovació docent en l'àmbit universitari centrades en la didàctica de la llengua i de la literatura, entre les quals podem destacar capítols centrats en les exposicions orals (Garro i Pérez Lizarralde, 2012) o el disseny de seqüències didàctiques (Margallo i Manresa, 2012; Monné Marsellés, 2012), entre d'altres.

En canvi, és més poc freqüent que es desenvolupin projectes d'innovació docent que posin el focus en l'ensenyament de la normativa lingüística (la gramàtica, l'ortografia, l'ortologia, etc.) a la universitat i que combinin, per una banda, l'aprenentatge significatiu i, per l'altra, la reflexió metalingüística necessària, especialment quan es tracta d'estudis filològics. De fet, no hem documentat treballs d'aquest tipus, almenys a través de les eines de cerca habituals (catàlegs de la biblioteca, Google Scholar, etc.).

Tenint en compte tot això, doncs, el projecte d'innovació docent que duim a terme i que presentam al llarg d'aquestes pàgines és un repte i, alhora, una aportació singular. És un repte perquè no hem trobat treballs semblants que es dediquin a coordinar tres assignatures de Llengua Normativa i que vulguin millorar la tasca docent en aquest àmbit. Per aquest mateix motiu, doncs, és una aportació singular, en la mesura que serà una de les primeres contribucions a la matèria.

4. EL PROJECTE D'INNOVACIÓ DOCENT

Aquest punt inclou l'apartat clau del capítol, atès que recull de manera sintètica el projecte d'innovació docent que actualment duim a terme tres professors de la Universitat de les Illes Balears del grau de Llengua i Literatura Catalanes. Així, en primer lloc, presentarem el punt de partida del projecte esmentat i, en segon lloc, exposarem el projecte, que hem dividit en dos subapartats: un de referit a la primera fase —la tasca prèvia de planificació i coordinació de les assignatures—, i l'altre referit a la segona fase —que recull la feina pendent i que es durà a terme el curs que ve. Finalment, també hem inclòs un darrer apartat relatiu als reptes de futur i a la manera com es preveu avaluar el projecte d'innovació docent mitjançant diversos aspectes.

4.1. El punt de partida: les assignatures de Llengua Normativa

El grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears consta de quatre cursos, com la majoria de graus universitaris de l'Estat espanyol, i un total de 240 crèdits ECTS que es reparteixen en quaranta assignatures, atès que totes són de 6 crèdits ECTS. Una de les particularitats d'aquest grau —i d'altres graus de la Facultat de Filosofia i Lletres— és que el primer curs inclou una assignatura de formació bàsica de tots els estudis de la facultat (Llengua i Literatura Catalanes, Llengua i Literatura Espanyoles, Estudis Anglesos, Història, Història de l'Art i Filosofia) per facilitar, teòricament, la mobilitat dels estudiants d'un estudi a l'altre, i quatre assignatures de formació bàsica específiques, dues de les quals compartides amb Llengua i Literatura Espanyoles (Lingüística i Introducció a la Llengua Llatina). A més, hi ha un total de 25 assignatures obligatòries, comptant-hi el treball final de grau (TFG), i els alumnes poden triar fins a cinc optatives, tant pròpies del grau com d'altres graus afins (Llengua i Literatura Espanyoles i Estudis Anglesos).

Pel que fa a les assignatures de llengua, que són les que ens interessen per a aquest treball, es divideixen segons que siguin de les àrees següents: (1) Lingüística Històrica, que inclou les assignatures de llengua que adopten una perspectiva diacrònica, com Gramàtica Històrica o Història Social de la Llengua Catalana; (2) Gramàtica Sincrònica, que és l'àrea més extensa de totes i engloba les assignatures de gramàtica descriptiva (Fonètica i Fonologia, Morfologia i Lexicologia, i Sintaxi i Pragmàtica) i llengua normativa (Llengua Normativa I, Llengua Normativa II i Llengua Normativa III), a més de totes les assignatures del bloc de lingüística i d'idioma modern (portuguès, francès o alemany), i (3) Llengua i Societat, que abraça les assignatures relacionades amb la sociolingüística i la variació lingüística.

Així doncs, les assignatures del projecte d'innovació docent que es presenta en aquest treball formen part del bloc Gramàtica Sincrònica i, en total, són tres assignatures: Llengua Normativa I: el Text, que se centra sobretot en la lingüística textual, és a dir, l'elaboració i l'anàlisi de textos, així com en aspectes relacionats amb els models de llengua i l'estàndard; Llengua Normativa II: les Unitats, que engloba les qüestions específiques de fonètica, fonologia i morfologia normatives, com l'ortografia i la

codificació morfològica del català, i, en darrer lloc, Llengua Normativa III: l'Oració, que se centra eminentment en la sintaxi normativa.

Aquestes tres assignatures, a més de formar part d'una matèria i d'un bloc comuns, són assignatures que estan relacionades, com posa de manifest el nom. No obstant això, no sempre hi ha hagut una coordinació els professors que les impartides, tant pel que fa a l'avaluació, com pel referit al plantejament de les assignatures. De fet, fins i tot els continguts de vegades han estat poc coordinats, la qual cosa donava lloc a algunes superposicions i repeticions. En relació amb això, un exemple clar el trobam al pla d'estudis (vegeu la Memòria de la segona modificació del Pla d'Estudis, 2014, p. 32-33), en el qual podem observar que alguns dels continguts de Llengua Normativa II i de Llengua Normativa III són compartits, com ocorre, per exemple, amb els clítics, les preposicions i les conjuncions.

4.2. El projecte d'innovació docent: entre la teoria i la pràctica

Com ja s'ha esmentat en la introducció, el projecte "Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica" és un projecte d'innovació docent que compta amb finançament per part de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE-UIB), gràcies a la convocatòria de projectes d'innovació docent de 2023. Es tracta d'un projecte de dos anys que es va iniciar a principis del curs 2023-2024 i que acabarà el curs que ve (2024-2025).

L'objectiu principal del projecte consisteix a coordinar les tres assignatures referides a l'ensenyament de la llengua normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes. En aquest sentit, els professors que actualment impartim les tres assignatures pensam que l'aprenentatge dels alumnes pot ser més significatiu si les tres assignatures es plantegen de manera conjunta. Aquest objectiu, però, es pot concretar en tres de secundaris: (1) coordinar els continguts, els objectius, els criteris d'avaluació i la metodologia de les tres assignatures de Llengua Normativa; (2) dissenyar i posar en pràctica un sistema d'avaluació formativa, i (3) elaborar uns materials docents compartits que serveixin de manual per a les tres assignatures.

Tot seguit, doncs, explicarem breument les dues fases del treball, que són, en primer lloc, la planificació i la coordinació de les assignatures, i, en segon lloc, el disseny dels materials didàctics compartits tot just esmentats.

4.2.1. Fase 1: planificació i coordinació de les assignatures

D'acord amb tot el que s'ha exposat al § 4.1, l'objectiu primer del projecte de recerca és coordinar les tres assignatures de Llengua Normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes i, per extensió, millorar la qualitat de la docència per tal de garantir un aprenentatge que sigui significatiu, d'acord amb les assumpcions del § 2.1. En aquest sentit, la primera tasca que vàrem dur a terme els professors implicats fou pactar uns objectius i uns continguts compartits entre les tres matèries a l'hora de definir les guies docents del curs 2023-2024, que continuarà igual per al curs 2024-2025.

En aquest sentit, els objectius comuns de les tres assignatures són: (1) assolir un coneixement superior dels aspectes normatius de la llengua catalana (ortografia, gramàtica, ortotipografia, etc.); (2) conèixer els recursos disponibles per resoldre qüestions relatives a la normativa lingüística; (3) aprendre a corregir i revisar textos de manera eficient, tenint en compte si són revisions d'estil o ortotipogràfiques; (4) obtenir les eines i els recursos necessaris per a la correcció de textos orals i escrits, i (5)

comprendre els aspectes normatius que generen més controvèrsia i desenvolupar una capacitat crítica per abordar-los.

Pel que fa als continguts, s'han organitzat de manera seqüencial, com s'exposa a la Taula 1. D'aquesta manera, l'assignatura de Llengua Normativa I es concep com un primer contacte amb la matèria que introdueix alguns aspectes, com l'ortografia i l'ortologia, a més de l'ortotipografia i les convencions gràfiques. Amb tot, aquesta assignatura sobretot se centra en els aspectes textuais i discursius, és a dir, en la lingüística textual, en la mesura que els alumnes han de conèixer com funcionen els textos, quines propietats tenen i quins són els aspectes fonamentals de cada tipus de text.

Posteriorment, Llengua Normativa II amplia alguns dels coneixements introduïts en l'assignatura de primer, en la mesura que tracta amb major profunditat aspectes d'ortografia i ortoèpia. A més, durant el segon curs l'assignatura sobretot fa èmfasi en aspectes controvertits de la morfosintaxi catalana i del lèxic. En darrer lloc, Llengua Normativa III, que és una assignatura de tercer curs, té un caràcter molt més tècnic i específic, centrat sobretot en aspectes sintàctics. No obstant això, també es treballen alguns aspectes de morfosintaxi que no es poden abordar a segon —com la qüestió dels clítics pronominals.

Taula 1. Distribució dels continguts per assignatura

	Llengua Normativa I	Llengua Normativa II	Llengua Normativa III
Aspectes textuais i discursius	×		
Ortografia	×	×	
Ortotipografia i convencions	×		
Ortologia	×	×	
Lèxic		×	
Morfosintaxi		×	×
Sintaxi			×

Més enllà d'aquesta primera tasca de coordinació, també vàrem reflexionar i definir un mètode d'ensenyament-aprenentatge que combina els coneixements teòrics i els pràctics, raó per la qual les tres assignatures combinen continguts teòrics —que consisteixen en l'exposició teòrica d'alguns continguts— i continguts pràctics —que són eminentment pràctiques que es duen a terme a classe, sobretot enfocades a la correcció, la interpretació de la normativa lingüística i el raonament crítics. D'aquesta manera, l'alumne és capaç de posar en pràctica a l'aula els coneixements i les habilitats que va assolint a poc a poc. Val a dir, així mateix, que els treballs pràctics sovint impliquen activitats de caràcter col·laboratiu, sigui per parelles o en grups de quatre.

A tall d'exemple, a Llengua Normativa I, a l'hora de treballar les propietats textuais (adequació, coherència, cohesió, correcció i estil), l'exposició de continguts teòrics es combinava amb activitats de transformació de textos. Així, per exemple, a partir de textos diversos —el prospecte d'un medicament, les instruccions per muntar un moble, l'argumentació d'un polític sobre la guerra d'Ucraïna, etc. els alumnes havien de modificar el text per tal que deixàs de ser adequat i, posteriorment, passar-ho a un altre grup, que havia de fer el procés invers: adequar el text a la situació i el propòsit comunicatius corresponents.

D'altra banda, com que el projecte parteix del concepte d'aprenentatge significatiu, les tres assignatures incorporen un treball de curs que consisteix a elaborar un estudi sobre la implantació d'un aspecte controvertit de la normativa catalana (vegeu el capítol de Cremades i Garau (2024), en aquest volum), tenint en compte els fenòmens que es treballen en cada matèria. Així, a Llengua Normativa I els treballs se centren en aspectes relatius a l'ortografia o la interferència lèxica, a Llengua Normativa II s'han enfocat en qüestions relatives a la morfologia i a l'ortologia catalanes, i els treballs de Llengua Normativa III estudien aspectes concrets de la sintaxi del català.

Un altre aspecte que ja s'ha incorporat durant aquest curs és un sistema d'avaluació formativa, entesa com un tipus d'avaluació que no se centra exclusivament en els resultats de l'aprenentatge —com podria ser la superació d'un examen o el lliurament d'un treball—, sinó en el procés que ha fet l'alumne per generar aquell producte (Ribas Seix, 1997, p. 5): “L'avaluació formativa de la llengua s'interessa pels productes aconseguits amb l'activitat lingüística, però considera aquests productes com a resultat d'un procés, moltes vegades complex, que és en si mateix també objecte d'aprenentatge i d'avaluació”.

No obstant això, de totes les activitats que ja s'han vehiculat a les aules, probablement aquesta és la que requereix encara d'una major reflexió en vista del curs que ve, atès que la sensació que tenim els professors és que encara no hem trobat la millor fórmula (aquest tema el reprendrem al § 4.4, en parlar dels reptes de futur del projecte). Actualment, de fet, l'avaluació formativa s'ha concretat en un tipus d'avaluació que està bastant repartida i que té en compte, d'una banda, els exercicis i les activitats que s'han fet a classe —les pràctiques—, l'exposició oral —que és la presentació del treball de curs—, la memòria del treball de curs i la prova de síntesi final —que inclou activitats que s'han treballat i revisat a les pràctiques.

4.2.2. Fase 2: elaboració dels materials didàctics

Un dels aspectes que es plantejaren en el projecte d'innovació docent fou elaborar uns materials didàctics sobre Llengua Normativa que poguessin ser compartits per les tres assignatures. L'objectiu de crear aquests materials és facilitar que l'alumne tingui una guia que pugui usar al llarg del grau i que li permeti completar els apunts i les activitats que es fan a classe. Actualment, encara no hem començat a elaborar-los, però sí que hem dissenyat els continguts, atès que la idea és tenir-los acabats a finals del curs 2024-2025.

Els materials didàctics es dividiran en quatre blocs diferents, que inclouran un nombre desigual de temes. El primer bloc aborda els aspectes relatius a la lingüística textual (definir els conceptes de text i discurs, les propietats textuais, etc.) i, alhora, fa una introducció general als conceptes bàsics (norma, estàndard, variació, etc.). El segon bloc, en canvi, se centra en els aspectes relatius a l'ortografia, l'ortologia i l'ortotipografia, que s'agruparan en tres temes diferents. En aquest cas, sobretot es tractaran els aspectes més controvertits de l'ortografia i es farà una introducció global a l'ortotipografia i a l'ortologia, fent especial esment als aspectes més rellevants per als alumnes.

El bloc tres, per la seva banda, se centra en la morfologia, concretament en la morfologia nominal, verbal i pronominal. En aquest cas, tot i que es farà una breu descripció de cada apartat, la idea és fer èmfasi estrictament en els aspectes normatius, a fi d'evitar repeticions de temari amb les assignatures de l'àrea de Gramàtica Descriptiva. Aquest tercer bloc també inclou un tema relacionat amb el lèxic, que se centra en la terminologia i en els calcs i manlleus. Finalment, el bloc cinquè se centra en aspectes relatius a la sintaxi i en total recull vuit capítols, centrats en les diverses unitats i sintagmes (el nom i el sintagma nominal, l'adjectiu i el sintagma adjectival, etc.), i en l'oració, en conjunt.

Com ja s'ha avançat, doncs, cada bloc inclou un nombre de temes que pot variar. Ara bé, els temes del primer bloc, que són molt teòrics, es preveu que siguin lleugerament més extensos que els blocs restants, que se focalitzaran en temes més específics de la normativa del català. Els materials, així mateix, es preveu que es puguin consultar en línia, és a dir, que siguin en format de llibre electrònic, la qual cosa també permetrà actualitzar-los quan sigui necessari, especialment si hi ha canvis en la prescripció.

4.3. Reptes de futur i avaluació del projecte

Un dels reptes de futur del projecte és articular i posar en pràctica una avaluació formativa que no se centri tan sols en el producte (un text, una correcció, etc.), sinó que tinguem en compte, també, el procés que ha fet l'alumne per tal d'arribar-hi. Es tracta, en definitiva, de definir uns criteris compartits i de pensar com avaluar-los, la qual cosa no és senzilla, especialment pel tipus d'activitats que es proposen a Llengua Normativa III, que parteix de la correcció d'oracions a partir d'un fenomen sintàctic concret.

En canvi, a Llengua Normativa I, que se centra en la lingüística textual, com ja hem avançat, la tasca és relativament més senzilla, perquè a l'hora de produir un text hi ha tot un procés previ (planificació, redacció i revisió) que també es pot avaluar. En aquest cas concret, de fet, quan els alumnes lliuren un text, també han de lliurar els esborranys previs, el procés de planificació i, com a mínim, una versió corregida, la qual cosa permet veure com plantegen el procés de redacció i, així, l'avaluació pot ser més significativa.

Igualment, com a part de l'avaluació formativa hem aplicat un sistema que avalua de manera desigual les diferents proves i activitats. D'aquesta manera, les activitats inicials tenen un pes ponderat menor que les activitats finals, atès que es té en compte l'evolució de l'alumne al llarg del curs. Tanmateix, es tracta d'un aspecte que encara hem d'abordar en profunditat: és una de les tasques pendents en vista del segon any del projecte.

Pel que fa a l'avaluació del projecte docent i de la tasca de coordinació, una de les primeres accions d'avaluació consisteix a rebre una retroacció per part dels alumnes. En aquest sentit, després d'acabar les assignatures, els tres professors del projecte ens reunim amb els alumnes perquè ens diguin com valoren l'assignatura, l'avaluació i el treball de curs. Actualment, ja hem fet una de les tres reunions del curs 2023-2024 i s'han programat les dues restants. El curs que ve, a més, els alumnes podran avaluar tant l'assignatura que hagin cursat com l'impàs de Llengua Normativa I a Llengua Normativa II, per una banda, i de Llengua Normativa II a Llengua Normativa III, per l'altra.

Així mateix, el projecte contempla organitzar dues jornades. La primera jornada sobre Llengua Normativa i ensenyament universitari se celebrarà a final d'aquest curs (juny de 2024) i consistirà en un conjunt de presentacions dels treballs de curs dels alumnes de les tres assignatures. En canvi, la segona jornada, que se celebrarà en acabar el projecte (juny de 2025) es planteja com una jornada en què els professors puguem mostrar els resultats

del projecte i, ahora, convidar professors d'altres universitats per posar idees en comú sobre la innovació docent en l'àmbit de l'ensenyament universitari de la llengua normativa. A més, a finals del curs 2024-2025 podrem comparar els resultats dels alumnes a fi de comprovar si l'acció innovadora ha estat útil o no, almenys per que fa al rendiment de l'alumnat.

5. A TALL DE CONCLUSIÓ

En definitiva, el projecte d'innovació docent “Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica” pretén millorar l'aprenentatge dels alumnes mitjançant la coordinació de les tres assignatures pel que fa als continguts, a fi d'evitar repeticions innecessàries, i el sistema d'avaluació, amb la intenció d'implantar una avaluació formativa que, més enllà d'avaluar els resultats de l'alumnat, els permeti millorar els coneixements i destreses. A més, arran d'aquest procés de coordinació, la idea és elaborar uns materials didàctics en línia que siguin una eina útil per als estudiants al llarg dels tres primers anys del grau de Llengua i Literatura Catalanes.

Aquest projecte d'innovació, doncs, també forma part de la tasca reflexiva que hem reivindicat al § 2.2, en la mesura que permet que els tres professors de Llengua normativa reflexionem sobre la docència impartida i les activitats proposades, tenint en compte la retroacció per part dels alumnes, a través de trobades en què puguin exposar les seves idees, preguntes i reivindicacions, respecte del temari i les activitats de classe i d'avaluació. Així mateix, aquest projecte suposa una contribució innovadora en l'àmbit de la innovació docent —tot i la redundància—, perquè no parteix d'assignatures dedicades a la didàctica de la llengua, sinó més aviat de tres matèries de l'àrea de Filologia catalana centrades en la reflexió metalingüística i en la competència gramatical i textual.

AGRAÏMENT

Activitat realitzada en el marc del projecte d'innovació concedit per l'IRIE, núm. PID232515, titulat “Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica”.

REFERÈNCIES

- Ambròs, A., Perera, J., i Suárez, M. M. (Coord.) (2012). *Didàctica de la llengua i la literatura: experiències d'innovació docent a la universitat*. Universitat de Barcelona.
- Ballester, A. (2011). *L'aprenentatge significatiu a la pràctica*. Material autoeditat. cmapspublic2.ihmc.us/rid=1KFFN47VQ-2C2D94F-177Q/llibre%20aprenentatge%20significatiu.%20Ballester.pdf
- Barron, B., i Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Jossey-Bass.
- Bueno Cuadra, R. (2007). Una visió crítica del constructivisme. *Cultura*, 21, 81-94. www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_04.pdf
- Cremades, E., i Garau, P. (2024). *Llengua normativa i t reball per projectes: una experiència al grau de Llengua i Literatura Catalanes*. Dins G. Amatori, M. Buccolo i L. Álvarez (Ed.), *Experiencias educativas en el aula. Innovación investigación* (p. 79-88).
- Margallo, A. M., i Manresa, M. (2012). La secuencia didáctica en la formación del profesorado del Máster de Secundaria. Dins A. Ambròs, J. Perera i M. M. Suárez (Coord.), *Didàctica de la llengua i la literatura: experiències d'innovació docent a la universitat* (p. 95-108). Universitat de Barcelona.
- Monné Marsellés, P. (2012). Avaluació inicial sobre programació de seqüències didàctiques de llengua en la formació del professorat. Dins A. Ambròs, J. Perera i M. M. Suárez (Coord.), *Didàctica de la llengua i la literatura: experiències d'innovació docent a la universitat* (p. 123-136). Universitat de Barcelona.
- Piaget, J., i Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- [Pla d'estudis] Universitat de les Illes Balears (2014). *Pla d'estudis de títol oficial del Grau de Llengua i Literatura Catalanes. Memòria de la segona modificació*. portal.uib.cat/documents/22134/386332/GLLC-MMOD2-30072014.pdf/8b2b37cc-77a0-493d-b71c-b054717ba017
- Ribas Seix, T. (1997). Introducció. Dins T. Ribas Seix (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 5-12). Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Suárez-Guerrero, C. (2013). Entorn de l'origen de la teoria sociocultural. La zona de desenvolupament pròxim en la vida de Vigotsky. *Anuari de Psicologia*, 15(2), 179-192. Disponible en línia: roderic.uv.es/items/a5c61de1-f57b-49cc-b996-c6c3acdcc4bd
- Vigotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

El resurgir de la criminología española durante el régimen franquista: el Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona

Juan Manuel Ternero Martín

Universidad de Barcelona (España)

Abstract: This text is part of a series of reflections on the influence of the Franco regime on university studies after the end of the dictatorship, that is, how the phenomenon of the Spanish transition took place in the academic world. In order to study the phenomenon, the field of criminology will be observed, a discipline that developed again in the Spanish university after the civil war and the beginning of the dictatorship at the headquarters of the Institute of Criminology of the University of Barcelona, in 1955. The study consists of an empirical investigation to reconstruct its itinerary from its foundation to the years immediately after the entry of democracy (until 1985). The results obtained, regarding the introduction of the regime's dynamics through the academic authorities, especially through the figure of the university professor, who will direct the designs of the university departments, as well as the study programs, express a clear survival of these influences in the Spanish democracy. The aim of the study is to contribute a first test in an unpublished field within Spanish Criminology, which will allow us to begin to reflect on the type of teaching we have today at the university.

Keywords: criminology, Spain, Franco's dictatorship, transition.

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto forma parte de un conjunto de reflexiones en torno a la influencia del régimen franquista en los estudios universitarios tras el fin de la dictadura, esto es, de qué manera tuvo lugar el fenómeno de la transición española en el mundo académico. Para estudiar el fenómeno se observará el campo de la criminología, disciplina que volvió a desarrollarse en la universidad española tras la guerra civil y el comienzo de la dictadura en la sede del Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona, en 1955. El estudio consiste en una investigación empírica para reconstruir el itinerario del mismo desde su fundación hasta los años inmediatamente posteriores a la entrada de la democracia (hasta 1985). Con ello se aspira a poner un primer grano de arena en un campo inédito dentro de la Criminología española, que permita comenzar a reflexionar en torno al tipo de enseñanza que hoy día tenemos en la universidad.

1.1. Metodología

La reconstrucción referida se realizará sobre la base de dos momentos distintos. En primer lugar, el de las estructuras objetivas, consistentes en los planes de estudios y los objetivos institucionalmente sancionados del Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona. Para poder reconstruir estas referencias se ha llevado a cabo un trabajo de investigación con archivo no estandarizado. Gracias al apoyo y soporte de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, a través de la Secretaría del centro, se ha tenido acceso a un archivo documental de más de 3000 documentos, los cuáles han sido escaneados previo escrutinio discriminante en función de su utilidad para los objetivos de la investigación. De esta manera, se ha podido reconstruir la historia de los documentos

al estilo que Walter Benjamin anunció en sus tesis sobre el concepto de historia: “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión” (2012 [1939], p.23).

Paralelamente al proceso anterior, se pretende llevar a cabo una reconstrucción de quienes fueron las personalidades que acapararon las posiciones de poder durante el periodo estudiado (1955-1985). Para ello se acuden a documentación bibliográfica de diversa índole: documentos históricos, documentos institucionales y obras académicas, para tratar de comprender las relaciones existentes entre las autoridades del régimen franquista y las universitarias así como su transformación o no con el paso a la transición española. Mediante esta estrategia se aspira a congregar los suficientes elementos para esbozar una hipótesis interpretativa que permita responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles fueron las connotaciones de la criminología que se impartía durante el régimen franquista? ¿Quiénes dirigían su enseñanza? ¿Cómo se transformó este contexto con el cambio de régimen político (dictadura-democracia)?

2. LA CRIMINOLOGÍA DEL RÉGIMEN FRANQUISTA

2.1. La Escuela-Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona

Previo a ser llamado Instituto de Criminología, en 1963, esta institución nació en 1955 bajo la denominación de Escuela de Criminología. En los boletines oficiales del Estado correspondiente a los días 10 y 11 de febrero de 1955 (números 41 y 42), a la altura del apostillado 210, se promulga la Orden de 21 de enero de 1955, a cargo del Ministerio de Educación Nacional. En ella aparece consignado la siguiente información: “ESCUELA DE CRIMINOLOGÍA. La crea en Barcelona. Declara creada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona la Escuela de Criminología, de cuyo Reglamento se remitirá al Rectorado un ejemplar debidamente legalizado” (Ministerio Nacional de Educación, 1955). El reglamento al que hace referencia el cuerpo legislativo aparece en los documentos escudriñados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona como “Proyecto de estatutos de la Escuela de Criminología de la Universidad de Barcelona”, aprobado por la misma orden ministerial y promulgado al día siguiente, 22 de enero, bajo la firma del director general de enseñanza universitaria, Joaquín Pérez Villanueva. En su primer apartado, sobre la naturaleza y misión de la Escuela de Criminología, se proclama que esta se constituirá integrada en la Facultad de Derecho (artículo 1º); su misión será la “enseñanza de las disciplinas criminológicas y sus ciencias auxiliares, y la formación de un centro de investigación y estudio de los problemas que afectan al delito, a su etiología y a los más efectivos medios para combatirlo” (artículo 2º). Para cumplir estos fines, se disponen los apartados II y III relativos a la “función docente” y la “función investigadora” respectivamente. El artículo 3º declara que la Escuela cumplirá la misión didáctica organizando la enseñanza en dos cursos que se denominarán, respectivamente, curso de capacitación y curso de ampliación o curso superior. El plan de estudios del primero de ellos contendría las asignaturas: Criminología; Derecho Penal; Medicina Legal; Psiquiatría Forense y Criminalística. El curso superior, por su parte, contaría con el siguiente plan de estudios: Biología Criminal, Sociología Criminal; Estudios Superiores de Derecho Penal; Medicina Legal; Toxicología; Psiquiatría Forense; Derecho Penitenciario (Penología) e Identificación (artículo 4º). Otro de los componentes que nos interesan a este respecto, es el personal docente de la Escuela de Criminología, que estaría constituido por el director, profesores, profesores agregados, colaboradores y ayudantes (artículo 9º). La posición de director

sería ocupada por el Catedrático de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Por último, un documento con firma del 10 de noviembre de 1957 aparece con el siguiente encabezamiento: “Universidad de Barcelona. Escuela de Criminología. Director: Prof. Octavio Pérez Vitoria”.

Octavio Pérez-Vitoria fue por tanto el primer director y fundador de la Escuela de Criminología. Sobre este señor se puede consultar el expediente de depuración que el régimen franquista le abre siendo Profesor Auxiliar Temporal de la Facultad de Derecho de Barcelona. En el citado documento obra su declaración donde explica “que el 18 de julio se encontraba enfermo en Italia y que cuando regresó se incorporó al ejército nacional” (López Medina, 2018, p.76). En el mismo documento se declara:

Comparece el 3 de noviembre de 1939 ante el juez instructor de la depuración del personal docente de la Universidad de Barcelona, Gómez del Campillo, y exhibe el certificado médico con fecha 28 de noviembre de 1937 en el que el Dr. D.A. Vacher hace constar que había sufrido pleuritis desde el 5 de septiembre de 1936 hasta el 29 de noviembre de 1937. Muestra también una nota "librada por la Delegación del Banco de España en Irún con fecha 10 de diciembre de 1937 con el sello del Puente Internacional de dicha población" y la cartilla acreditativa de que en 11 de diciembre de 1937 ingresó en el 12 regimiento de Artillería Ligera del que fue licenciado por orden de 13 de junio del mismo año 1939. Estos documentos después de examinados se le devuelven al interesado. Además exhibe una certificación librada por el Sr. Jefe Territorial de Propaganda de Cataluña, acreditativa de que el declarante es funcionario afecto al servicio de dicha Jefatura. La certificación es de fecha 9 de febrero del 1939.

Se añadió al acta de la comparecencia que D. Luis García de Valdeavellano y Arcimis, Catedrático de Historia del Derecho de la Facultad de Barcelona manifiesta haberle conocido siendo auxiliar de la Facultad y asegura que es persona adicta al Alzamiento. El 11 de noviembre del 1939 también el Secretario de la Facultad, D. José Martín González, atestigua que le conoce desde su época de estudiante y le consta desde entonces su labor españolista. Por último se manifiesta el Decano accidental de la Facultad, Gonzalo del Castillo, resaltando su adhesión al Glorioso Alzamiento.

Concluye el proceso con su rehabilitación que se produce el 17 de noviembre de 1939 y es publicada en el BOE de 1 de diciembre. (López, 2018, p.76)

Efectivamente, se puede consultar en los archivos del Boletín Oficial del Estado la “Orden reintegrando en el goce de los Derechos que puedan corresponderles a varios funcionarios de la Universidad de Barcelona”, del Ministerio de Educación Nacional, con la siguiente determinación: “Vistos los expedientes de depuración instruidos con arreglo a las disposiciones vigentes al personal de la Universidad de Barcelona que se cita a continuación; [...] don Octavio Pérez Vitoria” (Ministerio de Educación Nacional, 1939).

Así mismo, en relación con su actividad una vez reincorporado a la labor funcional de la Universidad de Barcelona, López Medina presenta la siguiente información: “En 1940 el entonces Decano de la Facultad de Derecho de Barcelona, Francisco Gómez del Campillo deja constancia de que colaboró activamente a sus órdenes en la reorganización de la Facultad tras la liberación de Barcelona” (2018, p.76). ¿Participó Pérez Vitoria en la depuración y represión del personal docente de la Universidad de Barcelona una vez terminada la guerra? Otras actividades que constan en su haber, previas a la fundación de

la Escuela de Criminología en 1955, son: la fundación y dirección del Seminario de Derecho Penal de la Universidad de Barcelona donde en 1941 impartió las siguientes conferencias: el delito de aborto en la nueva legislación española; Derecho penal, Ciencias penales y ciencias auxiliares del Derecho penal; y Biotipología criminal. Así mismo, también organizó un cursillo de Medicina Legal y Psiquiatría Forense. Según López Medina, estos cursillos podrían constituir un “precedente del Instituto de Criminología de Barcelona que él fundó y del que fue director muchos años” (2018, p.76).

Volviendo a los documentos localizados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, un texto posterior, sin fecha pero no anterior al curso académico 1995-96 por las inscripciones que contiene, aparece recogido, bajo el título de *Institut de Criminologia de la Universitat de Barcelona. Plans d'estudis*, el siguiente aserto: “En 1963, la Escuela de Criminología pasa a denominarse Instituto de Criminología con el mismo plan de estudios hasta el curso 1979-80”. Unas últimas connotaciones sobre la Escuela/Instituto las aportan un documento firmado el seis de diciembre de 1971 por Octavio Pérez-Vitoria y Juan Córdoba Roda dirigido al Rector de la Universidad de Barcelona. En él establecen que el propósito del instituto fue el de “atender unas necesidades científicas universalmente sentidas”, así como que el estudio de las distintas materias se correspondía con el desarrollo de la ciencia penal, el cual exige la “creación de centros de organización interdisciplinaria que rebasen por completo los límites estructurales de una Cátedra de Derecho Penal”. De esta manera, con la fundación del Instituto la Universidad de Barcelona habría sido la primera en instaurar en la Universidad española tal tipo de centro. Su ejemplo sería seguido por las Universidades de Madrid y Valencia.

2.2. La reforma de la estructura universitaria y la construcción de las relaciones de poder en el departamento de Derecho penal de la Universidad de Barcelona

Otro componente relevante para entender la conformación de esta criminología es el relativo a quienes la encarnaban en ese momento, para poder comprender mejor sus orígenes. Ya se ha comprobado la procedencia de Octavio Pérez-Vitoria quien en su expediente de depuración constata haber participado en la guerra civil española en el bando de quienes dieron el golpe de estado y se declaró adicto al régimen franquista. Más allá de las motivaciones que pudiese tener para hacerlo, hay que contrastar su actuar académico y las siguientes páginas servirán para ello, especialmente en lo relativo a las relaciones de poder instauradas en el seno del departamento de Derecho penal de la Universidad de Barcelona, quienes se hicieron cargo de la enseñanza en el Instituto de Criminología, heredando dicha posición de la anterior cátedra de Derecho penal.

2.2.1. El tránsito de la cátedra de Derecho penal al Departamento de Derecho Penal y Ciencias Penales.

Primeramente, observemos el estado de la universidad durante el franquismo. Sobre ello aporta algunas nociones González Gómez cuando afirmó que, tras el conflicto bélico, “la universidad quedó sumida en un estado lamentable” (2019, p.69). Por un lado, la dramática depuración sufrida por parte del profesorado y, por otro, la carencia general de una infraestructura científica adecuada, provocaron que esta no fuera un elemento significativo en la promoción de actividades de investigación científica. Sin embargo, pasados los primeros lustros tras la instauración de la dictadura, el régimen comenzó un proceso de reforma influenciado por la ola internacional de modernización que se puso en marcha tras la segunda guerra mundial en todo el planeta. Se trató de un proceso, adaptado a los tiempos de cada territorio, que perseguía incorporar las universidades al proceso de producción capitalista de posguerra. Sobre el mismo, Wittrock (1996) indicó

que se trataba de un modelo orientado hacia la investigación y la conversión de las universidades en instrumentos fundamentales “en el proceso de fortalecimiento de las capacidades industriales y tecnológicas de los nuevos Estados-nación” (p.355); es decir, desde ese momento, la universidad quedaría confinada a proporcionar personal administrativo y técnico competente, y de servirles como *loci* para los discursos culturales que ayudaran a formar “el mundo de la modernidad, del industrialismo y el urbanismo, inteligible y significativo” (Wittrock, 1996, p. 355).

Según Martínez Neira, en un escrito de 2005 sobre esta cuestión, se trataba de un proceso que situaba la investigación científica y la formación cultural como “la base del progreso y del bienestar material de los pueblos” (2005, p.133). En España, que acumulaba de por sí un notable atraso económico y estructural, esto se expresaría en la necesidad de tránsito de una sociedad eminentemente agraria, cerrada y de pequeños núcleos urbanos a otra abierta, con un crecimiento masivo de las estructuras industriales y urbanas, con una práctica profesional en la que la división del trabajo sería “a la vez, una realidad y una necesidad” (Martínez Neira, 2005, p.164). En otro momento del mismo trabajo establece que en el ámbito nacional tendría lugar un proceso de afluencia masiva a la universidad, el cual provocó una masificación universitaria que requirió de respuesta, especialmente tras un proceso de crecimiento económico y la reforma del bachillerato que facilitaron el acceso a la universidad de 1959 (Martínez Neira 2005, p. 176). De este modo, el conjunto de los elementos anteriores convergería en la reforma universitaria para pasar de una universidad elitista y centralizada, donde la figura del catedrático acaparaba de manera abrumadora el poder a una de masas (de democratización de la universidad se hablaba).

Para responder a todas estas situaciones, se promovió entonces un proceso de reforma educativo en el que cristalizaron dos leyes muy relevantes: la ley sobre estructura de las facultades universitarias y su profesorado (LEFUP) de 17 de julio de 1965, que diseñaba una nueva estructura de profesorado y, con posterioridad, la ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970, que contenía las determinaciones de la primera. Juntas terminaron por consolidar la creación de una nueva estructura universitaria en sustitución de la cátedra, denominada departamento, que sería definida por sendas normativas. Con ellas se pretendía dar paso desde el modelo jerárquico y unipersonalista basado en la figura personal y omnipotente del catedrático a otro que se decía basado en un modelo de liderazgo horizontal y propio de una concepción más democrática de la gestión (González Gómez, 2019, p. 70).

Sin embargo, esta transición en la práctica no tendría una orientación tan aperturista como relatan los autores que se citan. Martínez Neira establece, al respecto de la composición de los departamentos, que se permitió a las facultades de Derecho que determinasen la estructura de estos. En lo que a Derecho penal se refiere, este contaría con un departamento exclusivo para la materia que “agrupaba la disciplina (en sus partes general y especial) y otras afines. A él podrían adscribirse las cátedras de Derecho penal” (Martínez Neira, 2005, p. 135). Al frente de cada departamento habría un director que debía ser catedrático y cuya función sería representar al departamento ante las autoridades académicas y se encargaría de coordinar la docencia e investigación, además de hacerse responsable ante el decano del cumplimiento de las obligaciones del personal afecto a su departamento.

Veamos sobre esta base cuál fue el caso del departamento de Derecho penal y ciencias penales de la Universidad de Barcelona del que dependía la enseñanza de la Criminología que se impartía en el Instituto de Criminología.

2.2.2. Los orígenes de la línea sucesoria del Departamento de Derecho Penal y Ciencias Penales de la Universidad de Barcelona.

Como se ha visto anteriormente, el primer catedrático de Derecho penal del régimen franquista en la Universidad de Barcelona (o al menos del que se ha tenido constancia) fue Octavio Pérez-Vitoria. Si nos adentramos en su formación, fue seguidor de una tendencia muy común en el siglo XX, procedente del neokantismo, que frente al positivismo implementó la distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, ubicando en las últimas al Derecho y al Derecho penal. Dentro de este, el estudio del delito se dividió en dos vertientes con igualdad de rasgo científico: la causal-explicativa (Criminología) y la comprensivo-axiológica (dogmática). Sobre las consecuencias de esta distinción el penalista sevillano Muñoz Conde (2002) hace un interesante aporte: “La Criminología y la Dogmática quedaban así perfectamente delimitadas, sin supeditarse la una a la otra, manteniendo cada una su importancia y su autonomía” (p.32). El penalista, liberado del positivismo criminológico que por un momento había amenazado la propia existencia de la elaboración dogmática del Derecho penal, podía dedicar sus afanes a la Dogmática jurídico-penal y dentro de ella al perfeccionamiento del sistema de la Teoría del delito, verdadero banco de pruebas de todas las elucubraciones en tomo a la esencia y fines del Derecho penal. La Criminología, en cambio, quedaba en manos de científicos naturalistas que estudiaban los mismos problemas que los juristas desde puntos de vista y con metodologías diferentes. Por tanto, en Pérez-Vitoria ya se ha podido adivinar, contenido en el epígrafe dedicado a los orígenes de la Escuela de Criminología, su tendencia clínica en lo que concierne a la Criminología -siendo este seguramente el paradigma más conservador de la disciplina, no por nada vinculado con algunos de los regímenes más violentos del siglo XX (ver a este respecto, por ejemplo, Forero Cuellar 2022). En el ámbito penalístico, dedicó sus esfuerzos -pioneros en la España de la época- a la dogmática jurídico penal, influenciado por dos corrientes: en primer lugar la Escuela Técnico-Jurídica Italiana, de la que se destaca Rocco como uno de los juristas más ilustres; del otro lado, la dogmática alemana, pero no una cualquiera, sino la teoría del delito de Edmund Mezger, discípulo de Ernst Beling, catedrático de la Universidad de Múnich y el jurista alemán a quien Muñoz Conde (2002) desenmascaró como colaborador con el régimen nazi. Sobre esta cuestión, y el posterior encubrimiento del pasado de Mezger en Alemania a través del uso de la dogmática jurídico penal, comenta lo siguiente el autor sevillano en una entrevista concedida para la Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología:

En el caso de Mezger fue una cortina de humo que sirvió para poder ocultar su muy oprobioso pasado en una época en la que colaboró hasta el cuello con el nacionalsocialismo. Ésa es mi opinión y creo que la he argumentado sobradamente. Después de una implicación tan brutal, cruda y directa en el nacionalsocialismo como la que tuvieron algunos famosos dogmáticos, la reacción fue subirse a los conceptos ontológicos y abstractos para evitar el compromiso con la realidad política que había tenido tan desagradables consecuencias en la etapa anterior [...] Yo creo que en los años 50 algunos de los ilustres dogmáticos alemanes se hicieron pasar por tontos o nos hicieron pasar a los demás por tontos. Es cierto, sin duda, que discutir con ese apasionamiento sobre la posición sistemática del dolo tuvo el efecto de afinar el pensamiento dogmático, pero del mismo modo que la filosofía y la teología se nutrieron de la discusión absolutamente inútil en la edad media sobre el sexo de los ángeles. (Barquín y Olmedo, 2002)

Se hace muy complicado entonces no pensar lo conveniente que unos planteamientos de esta naturaleza, abstractos y lógico-formales, podrían tener para unos académicos que habían de convivir con un régimen instaurado mediante la barbarie y al que, por consiguiente, habían de dar apariencia de normalidad. Y esto no lo afirmo yo, sino que el propio Muñoz Conde, en un trabajo publicado en los últimos años sobre Reinhart Maurach, dictamina que el apego de los penalistas del régimen franquista a la dogmática jurídico-penal alemana tras la guerra civil “también sirvió en España como válvula de escape para evitar comprometerse con el Derecho penal de la dictadura franquista” (2021, p. 63). Por tanto, no sería en aquel tiempo una práctica infrecuente acudir al mundo abstracto de las construcciones dogmáticas para eludir la confrontación con la realidad de quienes, para más énfasis, participaban de una u otra manera con regímenes del terror. En relación con la influencia que estos planteamientos en el penalismo español de la época, afirmaba Córdoba Roda, uno de los protagonistas iniciales de esta historia, que la dogmática jurídico-penal alemana, y en concreto la Teoría del Delito de Edmund Mezger que esta “representaba en los años cincuenta y sesenta, la referencia obligada para la dogmática en la Ciencia penal española” (Córdoba, 2011, p.1). No obstante, lo descrito no quiere decir que esta misma dogmática fuese una apología de la ideología nazi, como el mismo Muñoz Conde reconoce en su reflexión final al artículo de Maurach, pero sí que se trataba de un mecanismo que convivía con excesiva facilidad con el olvido del pasado reciente y que, por ende, propendería hacia la impunidad. Pérez-Vitoria, por tanto, como encarnación e introductor de esta corriente en España, fue un abanderado de la dogmática jurídico-penal con su Teoría del delito y un defensor de la concepción naturalista de la Criminología. Fue a su vez maestro de Juan Córdoba Roda, quien profundizó en la labor dogmática del anterior si bien con matices.

Sobre Córdoba Roda, García Arán (2020) escribió que “fue un introductor de la dogmática jurídica propia de la ciencia penal alemana”. Para Morillas Cueva fue un estudioso pionero y destacado de la ciencia penal alemana que, con su extenso saber, “trasladó a nuestro país» (2020), según Morillas Cueva, uno de sus primeros hitos académicos fue la traducción del *Tratado de Derecho penal* de Reinhart Maurach, con quien estudió en la Universidad de Múnich. Acerca de quién fue Maurach y su implicación en el periodo nacionalsocialista alemán lo aclara Muñoz Conde en el artículo anteriormente referido sobre este autor). Inicialmente Maurach fue clasificado, efectivamente, al principio, como *Belastet*, es decir, implicado con el régimen nazi. Pero, como tantas veces sucedió en aquellos procesos, se convirtieron finalmente en una verdadera farsa, Maurach, gracias a certificados que le firmaron amigos y parientes que juraron y perjuraron que él había sido siempre crítico con el régimen nazi, y gracias también al expediente disciplinario al que había sido sometido por el Servicio de Seguridad nazi en su etapa en el Instituto de Breslau, pero sobre todo gracias a que la Comisión encargada de la desnazificación no llegó a tener noticias de las publicaciones antisemitas durante su etapa en Königsberg, Maurach consiguió ser clasificado como *Unbelastet* lo que, según él mismo confesó en carta a un amigo, suponía “su completa rehabilitación”(Muñoz Conde, 2021, p. 74). Finalmente, logró incorporarse como profesor a la Universidad de Múnich, contando, entre otros, con el apoyo decisivo de Edmund Mezger y logró la cátedra de Franz Exner, importante criminólogo que acababa de fallecer y que años antes había redactado para el Gobierno nacionalsocialista, junto con Mezger, el Proyecto para el tratamiento de los extraños a la comunidad. Años después, en época de posguerra, Maurach sería un ferviente defensor de nazis en los procesos judiciales a los que fueron sometidos.

En lo que respecta a Córdoba Roda, al igual que su maestro Pérez-Vitoria se sumergió en la dogmática jurídico-penal si bien, al contrario que este, no estuvo tan vinculado a Mezger, sino que “se consagró como pionero de la introducción en nuestro país de la doctrina finalista cuya sistemática terminaría por imponerse” (García Arán, 2021, p.10), especialmente a través de las obras *El conocimiento de la antijuridicidad en la teoría del delito* (1962) y *Una nueva concepción del delito. La doctrina finalista* (1963). Obtuvo su primera cátedra en la Universidad de Oviedo en 1963, en 1966 se trasladó a la Universidad de Valencia, donde impulsó la creación del Instituto de Criminología y Ciencias Penales; y en 1971 conseguiría volver a la Universidad de Barcelona. Fue discípulo de Pérez-Vitoria y, por tanto, junto a quien dirigía el Instituto de Criminología y el departamento de Derecho penal y ciencias penales donde desarrollaron los programas y propuestas de estudio anteriormente presentados.

2.3. El Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona en los primeros años de democracia.

Como ya se escribió con anterioridad, la década de 1980 fue un momento muy efervescente en la historia contemporánea de España. Al despertar del letargo dictatorial y la construcción de un estado social y democrático de Derecho, se unió el proceso de reforma universitaria que si bien, como se ha explicado, pretendía poner en marcha una modernización de las atrasadas estructuras académicas españolas, no menos cierto es que este proceso venía de la mano de una serie de dinámicas a nivel global donde la universidad comenzaba a vincularse con el mercado de trabajo, es decir, de manera directa con el sistema capitalista. De esta manera, los planes de estudios de las diversas enseñanzas comenzaron a modificarse siguiendo esta orientación y eso mismo ocurrió con las enseñanzas del Instituto de Criminología Así lo anuncia, por ejemplo, un folleto encontrado entre los documentos estudiados, correspondiente con el año curso 1981-1982, en el que se establece que, a partir del curso 1980/1981, el instituto procedería a “asumir en su integridad reformas parciales ya operadas en sus actividades docentes”. De esta forma se produce una reforma del plan de estudios que realmente pareciera más nominal que real. Aunque sí es cierto que introduce algunas novedades muy relevantes. En primer lugar, se determina un curso de capacitación fundamentalmente orientado hacia operadores del sistema penal el cual permitirá obtener el Diploma en Estudios Criminológicos. Las asignaturas previstas para el plan de enseñanza de dicho curso son: Derecho penal; Política criminal; Criminología general; Medicina legal y Toxicología; y Psicología y Psiquiatría forense. En segundo lugar, se dispone un curso superior para quienes poseyesen un título universitario previo o habiendo obtenido el Diploma de Estudios Criminológicos estuvieran interesados en especializarse en Criminología. Las actividades integradas en el plan de enseñanza de este curso son las siguientes: las asignaturas que integran el curso de capacitación, siempre que no constituyan, en todo o en parte, materias propias de la formación académica de cada alumno, siendo convalidadas las que se integren en ella; la asignatura Evolución de las doctrinas criminológicas; y la intervención de los alumnos en cuatro seminarios de investigación sobre: a) métodos de investigación en Criminología; b) el planteamiento patológico en la Criminología; c) el planteamiento sociológico en la Criminología; y d) direcciones actuales en la Criminología.

Para el año académico siguiente se produce una modificación del plan de estudios, introduciéndose en el curso de capacitación las asignaturas de “Criminalística”, “Psicología general” y “Sociología general” en detrimento de “Política criminal” y “Psicología y psiquiatría forense”, las cuales pasaron a formar parte del curso superior

junto a los cuatro seminarios de investigación. Los años siguientes se van introduciendo algunas modificaciones, especialmente en lo que respecta a las asignaturas de los seminarios de investigación del Diploma superior, pero la estructura básica del curso permanecerá estable hasta el curso 86-87.

Pese a las explicaciones previas, existe un motivo más profundo que subyacía a tales modificaciones después de casi tres décadas con una misma metodología académica: el comienzo de un proceso que tendrá una importancia capital para explicar a nivel nacional el tipo de reformas que comenzaron a operar en los institutos de Criminología: el inicio del proceso de convergencia de las enseñanzas de Criminología hacia su oficialización. En este caso se trató de un primer estadio que inauguró la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 16 de marzo de 1979, en la que estableció el acceso directo a la Universidad de los Diplomados Superiores de Criminología por los Institutos Universitarios de Madrid y Valencia, que se hallen en posesión del título de Bachiller Superior o equivalente. Así, en un escrito de Juan Córdoba Roda como director del Instituto de Criminología, fechado el quince de abril de mil novecientos ochenta y dos, se expone que, ante el reconocimiento que hace la propia orden sobre la posibilidad de que se acojan a ella los Institutos de Criminología que expidan Diploma Superior de Criminología "siempre que las titulaciones que en ellos se concedan y los planes de estudio por los que se rijan sus enseñanzas sean declarados equivalente los de los Centros antes expresados", se declare equivalente el Plan de Estudios y la titulación de Diplomado Superior de Criminología de la Universidad de Barcelona a los de los Institutos de Madrid y Valencia. Para ello, Córdoba Roda expone que el Instituto de Criminología de la Universidad de Barcelona cumple con los requisitos aludidos en tanto que, desde su origen, su objetivo ha sido el de "impartir la enseñanza de las disciplinas criminológicas, así como de formar un Centro universitario de investigación y estudio de la etiología y la política criminal". Además, arguye que esta titulación es comparable plenamente quienes se hallen en posesión de la misma el acceso directo a la Universidad.

Todos los documentos citados en el presente trabajo, procedentes del fondo documental de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona pueden consultarse en el siguiente link: <https://acortar.link/sErY5F>.

3. CONCLUSIONES

A lo largo del presente texto se ha reconstruido el nacimiento de la primera institución en la que se volvió a impartir Criminología en la universidad española tras la guerra civil: la Escuela de Criminología que, tras unos primeros años con esa denominación adquirió su nombre definitivo como Instituto de Criminología. Esta institución nació en el seno de régimen franquista y sus contenidos tenían una impronta con algunas tendencias muy marcadas, propias del mismo. Por un lado, el origen del Instituto se incardina en la Escuela de Criminología cuya función estaba orientada por una perspectiva etiológica para combatir el delito o, lo que es lo mismo, hacia la defensa social. Esto encontraba su reflejo en los primeros planes de estudios de los cursos ofertados, donde, entre otras, abundaban multitud de materias de corte policial o forense (Medicina Legal, Psiquiatría Forense, Criminalística, Biología Criminal, Toxicología o Identificación). La raigambre clínica de dichas enseñanzas era evidente. Y es que el apego del profesor Pérez-Vitoria, primer director y fundador de la institución, por la medicina, y por ende su visión biologicista del delito tuvo una gran relevancia en los inicios de esta institución. Lo mismo ocurrió con su discípulo y siguiente director de la institución, especialmente en los primeros años de la democracia, Juan Córdoba Roda. Tanto Pérez Vitoria como

Córdoba Roda, se formaron en la dogmática jurídico-penal alemana con penalistas directamente involucrados con el régimen nazi. Este tipo de planteamientos fueron trasladados a España por ambos enseñantes y acabaron recogidos en la organización del Instituto de Criminología. Así, una criminología de raigambre positivista, por un lado, y la enseñanza dogmática de las ciencias penales constituyó el cuerpo de la enseñanza de la disciplina durante las primeras tres décadas de existencia del Instituto. Cuando llegó la democracia a España, se inició un periodo de reformas, fundamentalmente dirigidas a la profesionalización del sistema penal y a la homogenización de las enseñanzas para hacerlas homologables a estudios que diesen acceso a la universidad. Pese a ello, las enseñanzas impartidas siguieron la línea que constituyó el cuerpo de lo enseñado décadas anteriores, por lo que se puede afirmar que tanto los programas de estudio como los nombres de los principales encargados de su diseño e implementación mantuvieron una relación de continuidad con las formas del régimen aun entrando en democracia.

Constituirán un avance singular en este campo de estudios tanto la continuación de la investigación en lo que respecta al desarrollo del Instituto de Criminología hasta la promulgación de las enseñanzas actuales de Criminología; así como iniciar una línea de investigación similar en otros institutos del estado español: especialmente los de Madrid y Valencia que fueron los siguientes en ser abiertos.

REFERENCIAS

- Barquín Sanz, J., & Olmedo Cardenete, M. (2002). Conversaciones: Dr. Francisco Muñoz Conde. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, (4). Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/recpc_04-c2.html
- Benjamin, W. (2012). Sobre el concepto de Historia. Tesis sobre la filosofía de la Historia (1939). En *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Ediciones Godot.
- Córdoba Roda, J. (2011). En memoria del profesor Octavio Pérez-Vitoria. *Revista jurídica de Catalunya*, (3), 1-6.
- Forero Cuéllar, A. (2022). Criminología y anarquismo: defensa social, excepcionalidad penal y lucha por la sociedad del porvenir en la España de entre siglos (XIX-XX). Manresa: Bellaterra Edicions.
- García Arán, M. (2020, diciembre 7). Córdoba: Una vida dedicada al derecho penal en la Universidad y la abogacía. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/espana/2020-12-07/una-vida-dedicada-al-derecho-penal-en-la-universidad-y-la-abogacia.html>
- García Arán, M. (2021). Prof. Dr. Juan Córdoba Roda (1934-2020). *Anuario de Derecho penal y ciencias penales*, 74, 9-11.
- González Gómez, S. (2019). The process of change from chairs to departments at Spanish universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 66-72.
- López Medina, A. (2018). Pérez-Vitoria Moreno, Octavio. En C. Petit (Ed.), *Derecho ex cathedra 1847-1936: diccionario de catedráticos españoles* (Colección Historia del Derecho; 76). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Figuerola Institute of Social Science History.
- Martínez Neira, M. (2005). Las Facultad de Derecho en los años sesenta. Creación de departamentos y nuevos planes de estudios. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 8, 117-178.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939). Orden de 17 de noviembre de 1939 reintegrando en el goce de los derechos que puedan corresponderles a varios funcionarios de la Universidad de Barcelona. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 6779-6780.
- Ministerio de Educación Nacional. (1955). Orden de 21 de enero de 1955 por la que se declara creada la Escuela de Criminología. *Boletín Oficial del Estado*, p. 133.
- Morillas Cueva, L. (2020). In Memoriam: Juan Córdoba Roda. *Cuadernos de Política Criminal*, 132, 233-234.
- Muñoz Conde, F. (2002). Edmund Mezger y el derecho penal de su tiempo: estudios sobre el derecho penal en el Nacionalsocialismo. Tirant lo Blanch.
- Muñoz Conde, F. (2021). Reinhart Maurach. Vida y obra de un penalista alemán del siglo XX. *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, (20), 61-85.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En S. Rothblatt & B. Wittrock (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad* (pp. 331-394).: Pomares-Corredor.

La institucionalización de la Criminología en el estado español. Recorrido crítico por su tratamiento en la literatura del campo.

Juan Manuel Ternero Martín

Universidad de Barcelona (España)

Abstract: This research consists of a critical literature review on the institutionalization of Criminology in Spain. The text focuses on identifying the milestones of the institutionalization of the discipline and synthesizing the educational models that have emerged around its teaching. The results reveal an evolution in the teaching of Criminology, from the first institutes to its integration into university departments. Four educational models are identified: traditional, positivist, professionalist and critical-sociological. The training model is the one adopted in the European Higher Education Area. The discussion highlights the absences in the historiography of Spanish criminology, especially in relation to the Civil War and Francoism. It points out how these events have been treated superficially or ignored in the literature, which affects the understanding of the institutional development of Criminology. The conclusions suggest that the hegemonic account of the institutionalization of Criminology in Spain omits crucial aspects of its history, favoring a positivist model linked to state penal control. It calls for confronting current notions of university Criminology and addressing historiographical gaps for a more complete understanding of the discipline. One of the main consequences of this approach is the marginalization of critical proposals in the literature.

Keywords: criminology, Spain, university, Francoism.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La experiencia de vida como objeto de conocimiento

El presente trabajo forma parte de un estudio acerca de la institucionalización de la Criminología en el estado español, en concreto, los estudios universitarios. Su punto de partida lo constituye el tránsito del autor por dos experiencias académicas diferentes pero complementarias: el grado de Criminología, cursado en la Universidad de Sevilla entre los años 2012 y 2016 y tomando parte como docente en la Universidad de Barcelona, en el periodo entre 2019 y 2023; y el máster oficial en Criminología, Política Criminal y Sociología Jurídico-Penal en la Universidad de Barcelona, en este caso tanto como docente como alumno el curso 2016-2017. Ambas enseñanzas presentaban diferencias muy notorias, especialmente entre los estudios de grado y la especialidad en sociología jurídica del máster.

Según la información contenida en las respectivas memorias de verificación de ambas enseñanzas, los estudios de grado en Criminología de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Barcelona se centrarán en el estudio de la delincuencia, sus causas y consecuencias (Universidad de Sevilla [US], 2012), así como de las formas e instituciones y políticas de prevención y control (Universidad de Barcelona[UB], 2024); mientras que la especialidad en Criminología y Sociología Jurídico-Penal de los estudios de máster se constituiría sobre el análisis crítico de la configuración y el funcionamiento de los sistemas penales de las sociedades contemporáneas, especialmente las europeas (UB,

2023) Por tanto, se configuraron dos objetos de conocimiento distintos para la misma disciplina.

Así mismo, sendas enseñanzas configuran objetivos formativos diversos que pueden ser distinguidos como sigue. Para los estudios de grado en Criminología, estos son referidos fundamentalmente a la formación de profesionales que: a) analicen los fenómenos criminales, las causas de la criminalidad y sus consecuencias, así como las formas más adecuadas de prevención de la criminalidad. También estarán involucrados en el análisis, formulación y seguimiento de políticas públicas en materia de seguridad pública y privada (US, 2012); b) que intervengan en las instituciones que trabajan en el ámbito de la prevención, control y sanción de la delincuencia, así como con las víctimas y los delincuentes en los ámbitos anteriormente relacionados (UB, 2024).

Por su parte, la especialidad en Sociología Jurídico-Penal presenta otra orientación: a) proporcionar un conocimiento interdisciplinario sobre las instituciones de los sistemas penales europeos, para poder investigar políticas públicas adecuadas a los desafíos de las sociedades contemporáneas; b) desarrollar una comprensión crítica del problema social de la delincuencia y los modos de controlarla, con especial énfasis en la protección de los derechos humanos; c) analizar los fenómenos sociales que tienden a ser derivados hacia los sistemas penales y generan sensación de alarma e inseguridad; d) promover un enfoque interpretativo de los problemas sociales para formular políticas criminales alternativas (UB, 2023).

Llegados a este punto donde se identifican dos objetos diferentes (delincuencia por un lado y control jurídico-penal por el otro), surge la inquietud de querer comprender esta coexistencia divergente a través del estudio de la institucionalización de los estudios de criminología en España. Para ello se tratará de responder a la siguiente pregunta: ¿qué criminología se ha institucionalizado en el orbe español y por qué? El punto de partida para este trabajo y que aquí se presenta, será la elaboración de un estado de la cuestión que permita conocer cuáles son las coordenadas del relato que ha conducido a la situación anteriormente descrita. Los objetivos de tal elaboración habrán de ser: a) determinar los hitos temporales que caracterizan el proceso de la institucionalización de la criminología en el estado español; b) lograr una síntesis de los distintos modelos que a lo largo de ese recorrido han surgido y coexistido en el ecosistema educativo estudiado; c) problematizar los elementos anteriores para poder construir un marco de investigación adecuado al problema de estudio que abra las puertas a una mejor comprensión del proceso.

1.2. Metodología

En primer lugar, se debe aclarar que, en el marco de una investigación académica, el estado de la cuestión es una etapa o fase de documentación y exploración cuyo objetivo es dotar de un sentido al material existente en torno a un objeto de estudio. Ello requiere una indagación previa -consistente en la adquisición de un exhaustivo conocimiento de las investigaciones desarrolladas en torno al fenómeno abordado- que permita al investigador una reflexión profunda acerca de los avatares del pensamiento en este campo (Bengochea y Levín, 2012). El fin del estado de la cuestión será descubrir nuevas vías de desarrollo para futuras investigaciones, mostrando con ello la posibilidad de “adoptar una perspectiva novedosa respecto del objeto de investigación” y de poner en evidencia “los aspectos que quedan por revelar” para identificar aquellas cuestiones que “restan por revelar” (Bengochea y Levín, 2012, p.79).

De lo anterior se deriva que esta investigación es de tipo teórico (Fernández, 2006) y en ella se empleará una metodología propia de Ciencias Sociales, caracterizada como crítico-

racional y cualitativa (Alguacil, 2011). La técnica empleada será la revisión bibliográfica de fuentes escritas, la cual permite “indagar en las contribuciones científicas más relevantes que se han ocupado de las cuestiones que afectan a la pregunta de investigación” (Fernández, 2006, p.8).

A través del itinerario metodológico trazado se llevó a cabo una búsqueda de los términos “institucionalización y criminología”, “instituciones y criminología”, “criminología y universidad”, “criminología y España”, “estudios de criminología” y “estudios de criminología y España”. Los términos se rastrearon en castellano e inglés en las siguientes fuentes de datos: Google Scholar, Dialnet, Scopus, y repositorios bibliográficos de la Universidad de Sevilla y Universidad de Barcelona (estos dos últimos por poseer acceso a los mismos). El resultado arrojado por la búsqueda fue de doce escritos principales ya sea en forma de libro o capítulo de libro o de artículo, (que incluyen alguno de los términos de búsqueda en su título), y otros cinco cuya relación con los términos de búsqueda se encontró a través del contenido de su resumen. El contenido versa como sigue.

2. RESULTADOS

2.1. Etapas y modelos de la criminología española en su recorrido institucional

En los textos analizados se han identificado las siguientes instituciones que impartieron la disciplina: Laboratorio o Seminario de Criminología (Madrid, 1899-1900); Escuela de Criminología (Madrid, 1903-1926 y 1935-1936); Instituto de Estudios Penales (Madrid, 1932-1935, reabierto por un periodo breve de tiempo en 1936); Instituto de Estudios Penitenciarios (Madrid, 1940-en la documentación analizada no se aportan datos sobre su periodo final de vigencia); institutos de Criminología (1955 -en Barcelona- en adelante).

Así mismo, desde la creación de los primeros institutos de Criminología, estas enseñanzas adquirieron progresivamente la siguiente forma: diploma (títulos propios de universidad), licenciatura de segundo ciclo y estudios de grado, siendo a partir de su conversión a estudios de licenciatura y estudios de grado que estas enseñanzas pasaron a insertarse, como el resto de estudios universitarios oficiales, en los departamentos universitarios, abandonando su institución de procedencia: los institutos de criminología.

Por otro lado, en el recorrido efectuado por los diferentes textos, pueden observarse cuatro propuestas educativas para las enseñanzas de criminología, algunas con mayor arraigo que otras, las cuáles he considerado denominar de la siguiente manera: a) modelo tradicional, heredero de una concepción clásica de la Criminología, más bien vista como un apéndice de otras disciplinas -Derecho penal sobre todo en España- antes que autónoma. Se trata del modelo promovido por los directores de instituto que cristalizó en la propuesta de plan de estudios para los estudios de licenciatura de segundo ciclo en Criminología; b) modelo positivista (empírico-positivo, en palabras de sus defensores), basado en la defensa de la criminología como disciplina empírica autónoma, sobre la base de una propuesta científicista y experimental, esto es, positivista. Directamente defendido en Serrano Maíllo y Serrano Gómez (2002) y Garrido y Redondo (2023), así como implícitamente en Medina Ariza (2002); modelo profesionalista o capacitista, que concibe la criminología como una profesión cuyas bases se derivan del estudio empírico de la realidad del delito para su control y prevención. Es decir, estamos ante la identificación plena de la Criminología con los objetivos del sistema penal mediante la forma de una profesión y se trata de una evolución, consecuente con las transformaciones del Espacio Europeo de Educación Superior desde fines del siglo XX. Es defendido en

Medina Ariza (2002), Escobar Marulanda (2006) y Abbot Mattus (2007); modelo crítico-sociológico: en el acervo literario analizado solo un autor lo defiende: Rivera Beiras (2008). En él se efectúa el reclamo por una Criminología vinculada al estudio crítico de las instituciones del control social y del propio ejercicio del control punitivo estatal en sus relaciones con el contexto histórico y cultural en el que actúan y que los determinan. También se aspira a la transformación del objeto de la criminología desde el delito hacia estudio del ejercicio de la penalidad y sus relaciones sistémicas.

A excepción del último planteamiento, ninguno de los autores estudiados cuestiona de manera crítica el estado actual de los estudios en Criminología en la forma definitiva que estos han adoptado para su versión más acabada: las enseñanzas de grado. Se sostiene de manera unánime y velada una ciencia criminológica privada de herramientas para cuestionar las asunciones y el papel jugado por las instituciones que la proveen de su objeto de estudio, fundamentalmente el sistema penal, con cuya labor y definiciones se identifica, comenzando por el propio concepto de delito.

Asimismo, en la era del Espacio Europeo de Educación Superior, el modelo de criminología que se adoptará será el denominado como capacitista, recogido en las páginas de El Libro Blanco del grado en Criminología, que servirá como guía para la homologación y estandarización para los estudios oficiales de grado de la disciplina.

3. DISCUSIÓN. CARACTERÍSTICAS DEL RELATO HEGEMÓNICO EN TORNO A LOS ESTUDIOS DE CRIMINOLOGÍA

A la hora de analizar la historiografía española referente al tema que nos ocupa, el problema que se plantea es tanto el tratamiento dado a los acontecimientos históricos como las lagunas narrativas que se encuentran y que dificultan enormemente una comprensión cabal de lo que implicaron tanto la Guerra Civil como la dictadura franquista para el desarrollo institucional de la Criminología; esto se volverá a repetir con el periodo histórico de la transición a la democracia. Es posible establecer una serie de ausencias en los relatos sobre la institucionalización de la Criminología que comienzan de manera evidente con la narración de lo ocurrido durante la Segunda República, continúa de manera muy grave con el silencio sobre la Guerra Civil, se confirma con los escasos relatos sobre el franquismo y se consolida con el nacimiento de los institutos de Criminología. A continuación, se presentan las principales líneas de estas ausencias.

En primer lugar, llama especialmente la atención la manera en que son tratadas las vicisitudes por las que atravesó el país durante el siglo XX, especialmente en lo relativo al golpe de Estado, la Guerra Civil que acaeció entre 1936 y 1939 y la instauración de un régimen dictatorial. Roldán Barbero (2001) escribe sobre la Guerra Civil que “todas las instituciones iban a quedar prácticamente paralizadas” (p.128). Serrano Gómez (2007), el otro de los autores que aborda el proceso institucional pre-franquista de la Criminología, no dice nada. No obstante, resulta inevitable pensar que, aunque la actividad institucional quedase paralizada durante ese periodo temporal, algunas consecuencias habrían de tener para el futuro de la Criminología en España un conflicto de semejantes dimensiones. A ello parecen apuntar de manera escueta Garrido y Redondo cuando refieren una tradición criminológica española truncada por la Guerra Civil debido a lo siguiente:

Después de la Guerra Civil española se produjo un decaimiento de las investigaciones y reflexión criminológicas, en paralelo a lo sucedido en otras ciencias. Muchos científicos, profesores e investigadores relevantes del primer tercio del siglo XX se exiliaron,

especialmente a países latinoamericanos, y para quienes se quedaron en España la censura disuadió de reflexionar públicamente en materias políticamente tan delicadas como el delito y la justicia. (2023, p.117)

Otros documentos que contienen un apartado historiográfico destinado a la institucionalización de la Criminología son los textos de Ana Isabel Cerezo, “Criminology in Spain” (2012), y el Libro Blanco sobre el título de grado en Criminología (2005), pero en ellos no menciona nada a este respecto. Estas mismas distorsiones son trasladadas al análisis de las instituciones anteriormente relacionadas, especialmente en lo referente a la transición desde el Instituto de Estudios Penales y la Escuela de Criminología hacia la Escuela de Estudios Penitenciarios.

Resulta sorprendente el silencio en torno al cambio de régimen que preside el análisis del texto de Serrano Gómez, Historia de la Criminología en España. Según se desprende de su planteamiento, no existiría ningún tipo de discontinuidad entre dos proyectos históricos, políticos y sociales antagónicos como fueron la Segunda República y el franquismo. En la narración de dicho autor, este tránsito traumático pareciera no tener significado o alcance alguno para el objeto de estudio, señalando, por tanto, una especie de continuidad en los contenidos tras un cambio de régimen que no fue sino la culminación de un golpe de Estado con el que dio comienzo una Guerra Civil, entre cuyas consecuencias encontramos la persecución y purga de un sinnúmero de docentes y académicos considerados “peligrosos” por los victoriosos. Lo anterior se agrava cuando esta posición es contrastada con otros abordajes sobre los mismos episodios en la obra de Roldán Barbero, quien lleva a cabo un análisis mucho más desarrollado. Esto es algo que puede observarse desde la denominación empleada para el epígrafe del “El Instituto de Estudios Penales de la II República: un intento de aplicar la Criminología a otras actividades del control social” (Roldán Barbero, 2001, p.126). Además de los avatares de su constitución (como que tuvo lugar durante la II República, que Jiménez de Asúa sería su director o que se recuperó a Bernaldo de Quirós para la enseñanza), se presta especial atención al programa filosófico subyacente a este proyecto.

Por último, el otro texto que debe destacarse a este respecto es el relato de El Libro Blanco. Este documento, cuya finalidad era constituirse en representación de una visión consensuada sobre la Criminología española -legitimado por la multiplicidad de nombres y entidades que participaron en su elaboración y aprobación- eleva su narrativa a relato oficial vinculado al nacimiento de los estudios de grado en Criminología en España. Las afirmaciones presentadas en este documento llevan implícitas dos determinaciones: una desfavorable y relativa al proyecto científico pretendido durante la Segunda República, cuyos avances se consideran como un retroceso, y otra, de signo contrario, sobre los desarrollos ocurridos durante el franquismo, que actúa a modo de contexto que canaliza la revitalización del interés por la Criminología en España. En ningún momento se hacen acompañar las aseveraciones presentadas de referencia bibliográfica alguna (Varios Autores, 2005, p.27).

Otro de los momentos disruptivos encontrados en el relato es el correspondiente al silencio en torno a las consecuencias del traumático cambio de régimen. Existe una reticencia comprobable, entre los diversos autores que se han visto obligados a referir el momento histórico, para explicar en qué consistió el franquismo (con todas las complejidades que un análisis de este tipo pudiera entrañar) y qué implicaciones tuvo para la disciplina: ¿hubo persecuciones a académicos? ¿Se extirparon determinadas perspectivas de la academia? ¿Por qué se exiliaron nombres como Jiménez de Asúa,

López-Rey y Arrojo o Bernaldo de Quirós? Tan solo un autor se atreve a poner nombre a los actos de los vencedores en la Guerra Civil y a hablar abiertamente del contexto político y social que sobrevendría tras la contienda; el mismo que, posteriormente, propone una alternativa diferente a la hegemónica para los estudios de Criminología: Rivera Beiras (2008).

Otro componente de silencio interpela directamente al modelo de Criminología erigido en España durante las últimas décadas y que ha culminado en su reconocimiento oficial mediante las enseñanzas de grado. Se trata del relato acerca del nacimiento de los institutos de Criminología, que, de manera generalizada ha sido deslindado de su vinculación con el régimen franquista. Esta anomalía es de una intensidad mayor incluso que las anteriores por cuanto que aquellos que incurren en estas omisiones serán los mismos que después efectuarán las propuestas de planes de estudio. Es aquí donde comienza a observarse de una manera más nítida la connivencia entre determinadas propuestas para la enseñanza de la disciplina y el relato histórico de que se hace acompañar (o que, directamente, precisan) tales planteamientos. Este punto servirá para conectar con los diferentes modelos de Criminología que aparecen en los diversos textos analizados y que se hacen acompañar de los relatos que contienen las distorsiones señaladas.

4. CONCLUSIONES

El contenido tratado en esta revisión bibliográfica presenta un relato en torno a la institucionalización de la criminología erigido por diferentes autores en relación con diferentes etapas, correspondientes a las vicisitudes históricas y políticas sobre todo del siglo XX español. La mayoría de los relatos parecen confluir en una dirección: la de las aspiraciones de autonomía y oficialidad en el siglo XXI, que implican la voluntad de inserción del proyecto académico de la criminología universitaria en el control punitivo estatal. Sin embargo, esta orientación solo puede sostenerse de manera incontrovertida mediante una serie de omisiones y silencios historiográficos y epistemológicos en torno tanto al proyecto criminológico desarrollado en el país, así como a la influencia que los avatares histórico-políticos han tenido en el mismo. A qué obedece esta circunstancia es uno de los interrogantes hacia los que naturalmente se tiende una vez analizado el cuadro narrativo. Para ello, se debe delinear la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los puntos de quiebre y disputa en la historia de la oficialización de la Criminología? Aquí cobrará una importancia central la noción de silencio, la cual afectará a varios de los puntos de ruptura históricos por los que atravesó el país a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI.

En principio, existe una referencia a la disputa entre dos modelos de Criminología no exentos de carácter político, los cuales se desarrollaron, sobre todo, en el primer tercio del siglo XX, previamente a la dictadura: la Escuela de Criminología y el Instituto de Estudios Penales, cada uno de ellos identificados con un modelo de criminología (clínico y tradicional uno; socio-jurídico, con una voluntad más aperturista, el otro) e identificadas durante los convulsionados años de la segunda república con diferentes posiciones políticas, conservadoras y progresista, respectivamente. Seguramente, el mayor de los silencios es el que tiene lugar en torno al traumático cambio de régimen que implicó el golpe de estado, la guerra y la dictadura. En el terreno académico cabe hacerse algunas preguntas acerca de por qué los textos que abordan este proceso, en su mayoría, pasan de manera superficial (cuando no directamente ignoran) por las represión a académicos: ¿se extirparon determinadas perspectivas de la academia? ¿Por qué se exiliaron nombres como Jiménez de Asúa, López-Rey y Arrojo o Bernaldo de Quirós? Un punto que reviste

una relevancia central para el análisis y que no deja de ser una continuación del anterior, hace referencia al resurgimiento de la Criminología en el seno del franquismo a través de los institutos de Criminología. En este caso, el silencio que se sostiene en torno a las implicancias que para el modelo de ciencia que se delinea a través de los institutos de criminología hace referencia a dos puntos que serán fundamentales para el devenir de la Criminología en España: por un lado los efectos de la represión previa, que había vaciado el país de perspectivas vinculadas al análisis (y cuestionamiento) social y de intelectuales que la sostuviesen; por el otro, las implicaciones del régimen para sus instituciones académicas, pues solo habría lugar para planes de estudios muy conservadores, como fue el caso de una criminología apegada a la clínica y lo penitenciario. Por tanto, este silencio incurre en una doble omisión: omisión de la excepcionalidad en la que surgió la nueva Criminología y omisión de la existencia de otros modelos para la enseñanza de la misma. Es así como, entonces, se permite un relato que hace una apología unívoca y de carácter progresivo (que no progresista) de la historia de la enseñanza desde su nacimiento a fines del siglo XIX hasta su oficialización. De esta manera se conecta así el siguiente silencio, el de la transición. La Criminología de la transición será la continuación ininterrumpida - al menos en los relatos presentados- de la del régimen franquista, hay una convalidación de sus presupuestos, de manera que el único problema que se presenta en la historiografía estudiada es el de la búsqueda por un espacio propio dentro de la academia, pero en ningún caso existe una problematización del conjunto de los contenidos que pueda emanar de un origen como el que sigue. Aquí ya se entrevén los mecanismos que configurarán los relatos referentes a la criminología del siglo XXI: como consecuencia de todo lo anterior se omite de forma abrumadora la existencia de propuestas alternativas a dicho relato como las contenidas en el *Common Study Program on Criminal Justice and Critical Criminology* que cristalizaría posteriormente en el Máster europeo en Sistema penal y problemas sociales de la Universidad de Barcelona. Se arriba de esta forma al último de los impulsos narrativos en el conjunto de los relatos estudiados, cual es el correspondiente a la oficialización de los estudios de criminología que, de forma necesaria, beben de todos los déficits visibilizados: la discusión se circunscribe en torno a un modelo único de criminología, positivista y vinculado a la participación acrítica en la actividad del estado del control penal.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el tratamiento otorgado a las vicisitudes históricas del siglo XX español por los relatos que versan sobre la historiografía de la criminología ha contribuido a la asunción acrítica respecto del conjunto de nociones que recogen hoy los estudios de esta disciplina. Esta construcción se sostiene sobre el silencio existente entre las condiciones del surgimiento de dicho conocimiento y el propio conocimiento, lo cual conduce a la invisibilización de modelos alternativos al hegemónico, como el que representan, de entre los relatos analizados, solamente el texto de Rivera Beiras. Por tanto un primer paso que debería ser dado para paliar estas deficiencias sería confrontar las nociones contenidas en la Criminología que hoy día existe en la universidad española para, acto seguido, pasar a abordar el primero de los vacíos historiográficos si contemplamos el relato de una manera genealógica: las cinco décadas que transcurren desde 1955 hasta 2003 -año de la promulgación de la primera enseñanza de Criminología oficial en la historia de la disciplina en España, la licenciatura de segundo ciclo de Criminología- y que permita abordar el verdadero sentido de la Criminología de los institutos de Criminología, aquella que sienta las bases de lo que encontraremos con posterioridad en los albores de su oficialización: una criminología aséptica heredera del imperio de una sola forma de entender la disciplina, frente a unas

enseñanzas críticas que contienen una propuesta diferente y que han sido constantemente ninguneadas en los textos estudiados.

REFERENCIAS

- Abbott Matus, F. (2007). En torno a la enseñanza de la criminología y las ciencias jurídicas en España: una coyuntura y un desafío en el fondo y en la forma. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9, 13-54.
- Alguacil Gómez, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*, Libros de la catarata.
- Bengochea, N. y Levín, F. (2012). El estado de la cuestión en L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, (pp. 79-96). Los polvorines.
- Escobar Marulanda, G. (2006). La enseñanza en criminología: algunas consideraciones. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 2(8).
- Fernández Alarcón, V. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. Working Paper del Departament d'Organització d'empreses de la Universitat Politècnica de Catalunya, 1-46.
- Medina Ariza, J. (2002). Reflexiones críticas sobre la futura licenciatura en criminología. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 15(4).
- Redondo, S. y Garrido, V. (2023). *Principios de Criminología*. (5ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Rivera Beiras, I. (2008). Algunos recorridos a propósito de la enseñanza de la Criminología. En R. Bergalli e I. Rivera (Eds.), *Poder académico y educación legal* (pp. 119-159). Anthropos.
- Serrano Maíllo, A.; Serrano Gómez, A. (2002). La paradoja del descubrimiento de la criminología en España. Un capítulo, en J.L. Díez-Ripollés (Ed.) *La ciencia del derecho penal ante el nuevo siglo: libro homenaje al profesor doctor don José Cerezo Mir* (pp.1581-1600). Tecnos.
- Universidad de Barcelona. (1 de febrero de 2024). *Grado en Criminología. Presentación*. <https://www.ub.edu/portal/web/derecho/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1714131/0>.
- Universidad de Barcelona (2013). Memoria de solicitud de verificación del título de máster universitario en Criminología, Política criminal y Sociología jurídico penal por la Universitat de Barcelona. Curso 2013-2014. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/dret-bifd/juntes_comissions/comissio_academica_25_10_12/punt_3_cac.pdf.
- Universidad de Sevilla (2012). *Grado en Criminología. Memoria de verificación. 2011-2012*. Universidad de Sevilla. https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/MV/218_memverif.pdf.
- Universidad de Sevilla (2021). *Grado en Criminología. Presentación y guía*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grads/grado-en-criminologia>.
- Varios Autores (2005). *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Criminología*. <https://criminologiacys.files.wordpress.com/2017/08/libro-blanco-sobre-el-tc3adtulo-de-grado-en-criminologc3ada.pdf>.

El aquí y Ahora: Políticas de Educación Inclusiva en Chile, España, Honduras y México. Un análisis comparativo.

Andrea Vázquez Hernández, Lorena del Carmen Soto Benítez, Leonel Mauricio Álvarez Norales

INICO. Universidad de Salamanca (España)

Abstract: Inclusive and quality education is a right recognized by various international organizations, such as Unesco, the OAS and Cepal, to which most countries have adhered with the aim of responding to the demands of an increasingly aware and competitive world from a rights and social justice approach. To assess whether the efforts made by Chile, Spain, Honduras, and Mexico are aimed at achieving this objective, this paper offers a comparative analysis of the educational policies of these countries, focusing on three aspects: access and permanence, educational trajectory, and accountability. The evidence shows diverse realities: Spain has made significant progress towards inclusive and quality education; while Honduras faces structural barriers that prevent guaranteeing this right to all primary and secondary students; in Mexico, inclusive education policies have incorporated the democratic consensus of the members of the school community, a situation that has slowed down the process; Chile is still in tension between competitiveness and inclusion as the driving force of public education. The above shows that inclusive and quality education is still a pending task. It remains a privilege for some and not a right for all.

Keywords: Inclusive education policies, Primary education, Secondary education, Comparative education

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y de calidad es un derecho al que debieran acceder todos los niños y jóvenes del mundo. La promoción del acceso y la permanencia en el marco de la educación inclusiva es un objetivo que se ha instalado con mucha fuerza en organismos internacionales y supranacionales (Martínez-Usarralde, 2021); la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su meta 4.5 pretende “asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU, 2021, párr. 11).

A nivel de Estado-Nación muchos países han elaborado políticas y leyes orientadas a garantizar una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad. Chile lo establece en la Ley General de Educación, 2009 (en adelante LGE); España en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020 (en adelante LOMLOE); Honduras a través de la Ley Fundamental de Educación (en adelante LFE); y México en la Ley General de Educación, 2024 (en adelante LGE). Estas leyes establecen la obligatoriedad de la educación en los niveles CINE 1 y CINE 2, asegurando un rango mínimo de 12 años de escolaridad, lo que insta a los Estados-Nación a buscar estrategias que aseguren trayectorias educativas a todos los

estudiantes, incluidos los grupos históricamente marginados. Para esto, cada país establece modalidades y programas que continúen estudios para aumentar la eficiencia terminal.

Otro punto clave para que funcionen las políticas educativas inclusivas es una financiación que establezca lineamientos claros sobre la responsabilidad de cada estamento, lo que se consigue mediante un sistema de rendición de cuentas robusto, que impide el ingreso de prácticas perjudiciales (Bokova, 2016).

Para examinar los avances en políticas de educación inclusiva, se seleccionaron países de Iberoamérica que serán objeto de un estudio comparado para dialogar entre sus sistemas educativos, para lo que servirán de guía las preguntas: ¿Las modalidades y programas diseñados por estos países aseguran una trayectoria educativa de al menos 12 años de escolaridad a todos los estudiantes?; ¿Las políticas educativas de estos países están diseñadas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes de los niveles CINE 1 y CINE 2?

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1 Chile

El Estado chileno ha insistido, desde hace años, en la educación obligatoria y gratuita como pilar fundamental para el desarrollo de la nación y el bienestar de sus ciudadanos. Este compromiso se remonta a principios del siglo XX, cuando se establecieron cuatro años de escolaridad obligatoria, gratuita y para ambos sexos; en 1929 se aumentó a seis años; en 1965 a ocho y en 2003, se extendió a doce años (reveduc, 2015). Este cambio reafirmó la obligación del Estado de proporcionar educación a sus ciudadanos hasta la enseñanza media (CINE 2). La reforma aumentó el número de años de escolaridad obligatoria y garantiza que la educación impartida sea de calidad, accesible y equitativa para todos los estudiantes.

Posteriormente la LGE (2009) consolidó estos principios al reforzar la trayectoria educativa de niños, jóvenes y adultos. Esta ley subrayó la importancia de ofrecer una educación gratuita y de calidad, destacando además la igualdad de oportunidades e inclusión educativa como elementos esenciales. En su artículo 4 señala que el sistema educativo chileno se rige por los principios de universalidad, educación permanente, equidad, participación, integración e interculturalidad, con los que se pretende garantizar una educación inclusiva y de calidad en las escuelas públicas.

La normativa contempla dentro de la educación formal los niveles obligatorios: (1) Parvularia o educación infantil, que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta; (2) Básica o primaria, que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a la ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. (3) Media o Secundaria, que atiende a la población escolar que finaliza el nivel de educación básica y pretende que cada alumno expanda y profundice su formación general. Ofrece tres modalidades: (a) humanístico-científica, (b) técnico-profesional y (c) artística. Se podrán determinar otras modalidades a través de las bases curriculares.

La educación especial o diferencial se implementa en los diferentes niveles de los establecimientos de educación regular y en centros específicos, donde se brindan apoyos para las necesidades educativas especiales (en adelante NEE) del alumnado durante su

trayectoria escolar. La Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado, 2015, art. 2b, establece la responsabilidad del Estado de garantizarles la permanencia en los establecimientos que la familia elija (escuelas regulares o centros específicos), sin negar el acceso por su condición u otra razón.

Otra modalidad educativa es la Educación para Adultos, destinada a jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar sus estudios. Su objetivo es asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida. Esta modalidad se organiza en niveles de educación primaria y secundaria.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), busca fortalecer la educación intercultural a través del aprendizaje de la lengua y cultura de los pueblos originarios implementando la asignatura de lengua indígena en aquellos establecimientos cuya matrícula sea de un 20 % o más de estudiantes con ascendencia indígena.

El Estado responde a su obligación de proveer educación pública y gratuita a todos los estudiantes hasta el nivel CINE 2 en los establecimientos de su dependencia, asignando un 4,0% del Producto Interno Bruto (en adelante PIB), según cifras del Banco Mundial (Banco Mundial, 2023). Estos recursos públicos son objeto de una rendición de cuentas que está a cargo de la Superintendencia de Educación, que fiscaliza el cumplimiento de la normativa administrativa y de gestión de recursos (Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización, 2011). Paralelamente, la Agencia de Calidad evalúa y orienta al sistema educativo, centrándose en (1) el desempeño de los establecimientos educativos, para lo cual genera categorías de funcionamiento; (2) desempeño profesional de docentes, asignando un tramo que incide directamente en la remuneración y validación del profesional; (3) logro de aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas en los niveles de 4° de primaria y 2° de secundaria.

El sistema educativo consta de tres niveles que dependen del Ministerio de Educación: La Dirección de Educación Pública; los Servicios Locales de Educación y los centros educativos. Cada nivel está obligado a presentar una rendición que engloba aspectos financieros y administrativos. Los Consejos, instancia constituida por representantes de la comunidad elegidos democráticamente por sus pares, son exigibles en el sistema educativo para asegurar participación comunitaria, no poseen carácter resolutivo, pero son consultados en instancias de planificación y evaluación.

2.2 España

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) introduce en el preámbulo las nuevas categorizaciones de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, determinando la inclusión de todos independientemente de sus características personales y sociales. Incorpora la gratuidad de la educación infantil de los 3 a los 6 años, siendo voluntaria su participación. La LOMLOE (2020), consolida un marco aún más inclusivo y equitativo, estableciendo principios fundamentales para la inclusión educativa, la igualdad de derechos y la no discriminación. Además, promueve el uso de las tecnologías en el aprendizaje y la atención a la diversidad, contribuyendo así al desarrollo pleno de la personalidad y capacidades del alumnado. Este enfoque ha favorecido significativamente la inclusión de estudiantes de grupos vulnerables en centros educativos ordinarios, permitiéndoles beneficiarse de un entorno educativo común. La

ley subraya que la escolarización del alumnado con NEE debe regirse por los principios de normalización e inclusión, tal como se establece en el artículo 74.1 de la LOE.

En España la educación obligatoria se organiza en los siguientes niveles: (1) Educación infantil, va de los cero a los seis años, se conforma por dos ciclos y es la única de carácter voluntario; (2) Educación primaria, contempla estudiantes entre seis y doce años, se estructura en tres ciclos, cada uno de dos años; (3) Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), está dirigido a alumnos entre los doce y dieciséis años, contempla dos ciclos, el primero de tres años y el segundo de un año.

La LOMLOE promueve que los estudiantes con NEE se participen en aulas ordinarias cuando sea posible, recibiendo el apoyo necesario para su desarrollo y aprendizaje, y en la ley la enumera dentro del Título II; además, dentro de los niveles de educación obligatoria considera programas de apoyo cuya finalidad es favorecer la permanencia y logro terminal de los estudiantes: (1) Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), modalidad diseñada específicamente para atender la diversidad del alumnado en la ESO; (2) Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), propuesta destinada a mejorar los resultados educativos y reducir el abandono escolar temprano, proporcionando apoyo adicional a los estudiantes que lo necesitan mediante diversas estrategias y recursos.

Existen modalidades paralelas que buscan apoyar la finalización de la enseñanza obligatoria para aquellos que no lo han logrado en tiempo regular: (1) las Escuelas de Segunda Oportunidad, son instituciones educativas diseñadas específicamente para atender a jóvenes que han abandonado el sistema educativo tradicional sin haber obtenido una titulación básica o que se encuentran en riesgo de exclusión social (Nada et al., 2020); (2) la Formación Profesional Básica es una modalidad educativa destinada a aquellos estudiantes que no han completado la ESO y desean adquirir una formación práctica y teórica que les permita acceder al mercado laboral o continuar su formación académica; (3) la Formación Profesional Dual es una modalidad educativa que combina la formación en el centro educativo con el aprendizaje en una empresa y que tiene por objetivo mejorar la empleabilidad de los estudiantes y asegurar que la formación recibida se adapte a las necesidades del mercado laboral.

España asigna un 4,6% del PIB para cumplir con el objetivo de una educación inclusiva y de calidad hasta el nivel CINE 2 (Banco Mundial, 2023), que es complementado con el aporte de cada comunidad autónoma para asegurar la extensión de la escolaridad obligatoria a la etapa de educación infantil y garantizar el acceso, permanencia y promoción de todo el estudiantado (Gortazar, 2020). En cuanto a la rendición de los recursos, es competencia y responsabilidad de los poderes públicos, tal como recoge la Constitución Española, y la LOMLOE.

Presenta un modelo descentralizado de gestión, la Administración General y las Comunidades Autónomas. Los centros educativos disponen de autonomía de gestión, aunque realizan una rendición de cuenta al finalizar el año a la Dirección Provincial de Educación, encargada de las competencias en materia de educación no universitaria.

Para un mejor funcionamiento los centros escolares disponen de una herramienta de gestión a través de un programa informático que recoge las operaciones económicas realizadas en cada ejercicio económico (ingresos, gastos), se cuenta con gastos ordinarios y extraordinarios. Asimismo, los centros presentan cada año un presupuesto para cumplir los objetivos definidos en su proyecto educativo.

En cuanto a aspectos académicos, la rendición considera actuaciones: (a) ordinarias centradas en aspectos generales como horario, ratio, libro de texto, y (b) actuaciones prioritarias y específicas, centradas en aspectos como supervisión del bilingüismo, supervisión de la mejora rendimiento, TICs.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el encargado de valorar la adquisición de competencias de los estudiantes de 4º de primaria y 2º de la ESO a través de pruebas estandarizadas. A nivel internacional los estudiantes se miden con sus pares de distintos países mediante las pruebas PISA, TALIS, PIRLS y TIMSS.

2.3 Honduras

El acceso a los niveles educativos CINE 1 y CINE 2 en Honduras es obligatorio y gratuito para todos los estudiantes, como se recoge en la LFE vigente desde 2012. Esta ley abarca a todos sin discriminación, asegurando que la educación llegue a los núcleos poblacionales más alejados y aislados del país. Promueve la equidad en el acceso a la educación y establece medidas específicas para garantizar que los grupos marginados, incluyendo personas con discapacidad, NEE, talentos excepcionales, y comunidades indígenas y afrodescendientes, tengan acceso a la educación. A diferencia de su predecesora, la Ley Orgánica de Educación 1966 incluye un capítulo específico sobre educación inclusiva, subrayando la importancia de adaptar las instalaciones, materiales educativos y metodologías para atender a la diversidad estudiantil. Asimismo, promueve la educación bilingüe intercultural, especialmente para las comunidades indígenas y afrodescendientes, asegurando la enseñanza en la lengua materna y la preservación de las culturas locales.

Por otro lado, la Ley Fundamental de Educación señala que el sistema educativo hondureño se encuentra dividido en: Educación formal, educación no formal y educación informal. En su artículo 16 establece que la educación formal se organiza en una secuencia regular de niveles con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos. Así, la educación formal se organiza en los siguientes niveles: (1) Educación prebásica, la cobertura de este nivel corresponde a alumnos entre las edades de cuatro y seis años; (2) Educación básica, consta de nueve años (primero al noveno grado) comprende entre los seis y catorce años y se divide en tres ciclos; (3) Educación media, con alumnos entre quince y diecisiete años.

Todos los niveles anteriormente descritos son de carácter gratuito y obligatorio según lo establecido en la ley.

Dentro de las modalidades que describe la LFE se encuentra: (1) Educación para personas con capacidades diferentes o excepcionales, que ofrece diferentes opciones (a) las escuelas de educación especial, (b) Centros de Recursos de Educación Especial y (c) Aulas de Apoyo cuyo propósito es ofrecer atención a los estudiantes dentro de las escuelas regulares; (2) Educación para pueblos indígenas y afro-hondureños, los alumnos pueden acceder a programas de educación bilingüe intercultural a través de las escuelas locales en sus comunidades, que se ven fortalecidas con los programas de becas y subvenciones educativas, cuya finalidad es facilitar el acceso y permanencia a la educación de los estudiantes de bajos recursos, personas con discapacidad y miembros de comunidades indígenas y afrodescendientes; (3) Educación para jóvenes y adultos; y (4) Educación en casa.

La educación no formal comprende programas que están diseñados para personas que no han completado su educación formal. Pueden acceder a través de centros comunitarios, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) o programas del gobierno (LFE, 2012).

El Estado asigna el 4,4% del PIB (ASJ, 2024), para asegurar el buen funcionamiento de la educación pública del país.

El sistema de rendición de cuentas en Honduras se desarrolla en dos áreas: (1) financiera y administrativa, a cargo de la Unidad de Transparencia y Rendición de Cuentas; (2) gestión de la planificación estratégica institucional y operativa del sistema, a cargo de la Secretaría de Educación.

Cuatro niveles participan en esta rendición de cuentas: (1) Secretaría de Educación de Nivel Central, encargada de organizar, dirigir y supervisar la aplicación de la política educativa; (2) Direcciones Departamentales de Educación, encargadas de administrar los recursos humanos y financieros; (3) Direcciones Municipales y Distritales de Educación, unidades técnicas de asesoría pedagógica orientadas a facilitar el cumplimiento de las metas propuestas y aprendizajes de calidad en las escuelas; (4) Centros Educativos, que dividen su valoración en (a) gestión pedagógica y resultados de calidad en las escuelas.

Actualmente los estudiantes participan de una evaluación estandarizada organizada por el proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras (MIDEH), que mide calidad de aprendizajes en Comprensión Lectora y Matemáticas. En el ámbito internacional el país participa en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO y en las pruebas PISA (el año 2018 fue la última participación).

Se promueve la participación democrática de miembros de la comunidad a nivel de centros educativos, a través de los Consejos de Desarrollo Educativo.

2.4 México

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en adelante CPEUM) establece que “la educación es universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, garantizada por el Estado” (2024, art. 3), y obligatoria desde la educación inicial hasta la secundaria (3 a 15 años). El Estado prioriza el acceso, permanencia y participación de todos los niños y adolescentes en los servicios educativos públicos. Desde 2019 el enfoque en la educación inclusiva se ha fortalecido considerablemente, subrayando la necesidad de atender las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes. La creación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva ha sido un paso crucial en este sentido, pues ha permitido la implementación de ajustes razonables y medidas específicas diseñadas para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (en adelante BAP), siguiendo el principio de accesibilidad. Para consolidar estos esfuerzos, la LGE de 2019 establece en el Capítulo III del Título Primero, así como en los Capítulos I, VI y VIII del Título Tercero, los lineamientos y normativas buscan asegurar un enfoque integral y colaborativo que promueva el desarrollo pleno de todos los estudiantes. Sin embargo, en 2021 los capítulos VI y VIII fueron derogados, aunque los demás preceptos de la legislación educativa siguen vigentes.

La LGE (2024) además de ratificar lo establecido en la Constitución, establece en su artículo 35 que la educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. De tal manera que en México la educación comprenderá los siguientes niveles: (1) Inicial escolarizada y no escolarizada; (2) Preescolar general, indígena y comunitaria; (3) Primaria general,

indígena y comunitaria; (4) Secundaria general, técnica, comunitaria o regional; (5) Secundaria para trabajadores; (6) Telesecundaria.

La educación básica está constituida por los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, siendo la edad mínima para ingresar los 3 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar (LGE, 2024).

Las modalidades educativas que recoge la LGE son: Escolarizada (1), que contempla de manera transversal a la educación ordinaria, Educación Especial y Educación Indígena.

En el caso de la Educación Especial existen tres servicios educativos para los alumnos: (a) Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), promueve la inclusión y provee de apoyos a estudiantes y docentes en los centros educativos; (b) Unidad de Orientación al Público (UOP), destinada a brindar información y orientación a familias y docentes sobre el proceso de inclusión educativa en entornos donde no hay USAER; (c) Centro de Atención Múltiple (CAM), atiende en los distintos niveles de educación básica y apoyos específicos a alumnos que presentan NEE asociadas a discapacidad (SEP, 2006).

La Educación Especial es regulada por el Estado a través de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2018, 2019) que buscan orientar en la detección y disminución de las BAP, a la vez que otorgan peso a la articulación entre niveles, modalidades y servicios.

La Educación indígena es coordinada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que busca favorecer el cumplimiento de lo establecido en el art. 3 de la CPEUM, a través de un programa nacional de apoyo cuyo objetivo es disminuir la deserción y la desigualdad en el desarrollo escolar de la población indígena y afroamericana (INPI, 2021).

La educación no escolarizada (2) está integrada por servicios que ofrecen distintas alternativas para promover la permanencia escolar (en línea o virtual, abierta o a distancia, y certificación por examen), que siguen una trayectoria curricular que puede estar preestablecida o ser flexible y cuentan con una mediación docente conforme a las horas y créditos que establece la ley (Acuerdo 04/03/24, 2024).

La modalidad mixta (3) busca garantizar la educación obligatoria en entornos que afectan la asistencia regular, mediante clases presenciales y otros medios como internet, servicios de televisión, radio, libros de texto gratuitos, visitas personalizadas y materiales educativos en lenguas indígenas (SEP, 2021).

El Estado asigna el 4,6% del PIB para garantizar una educación pública y gratuita a todos los estudiantes del país (Banco Mundial, 2023).

La rendición de cuentas se realiza en diferentes niveles: (1) federal, finalizado el gobierno de turno cada seis años, es responsabilidad de las autoridades del gobierno saliente y evalúa el logro del Plan de Desarrollo Nacional. Actualmente se manejan los datos de la última cuenta del año 2018. El proceso de rendición de cuentas es regulado por la LGE (2024), a través de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación.

En el nivel local (2), los supervisores de cada zona educativa presentan su rendición a las administraciones locales (departamento del nivel, que a su vez rinde a la dirección estatal), con los insumos que los centros educativos recogen: estadísticas del año académico, resultados de las evaluaciones de los alumnos e informe de actividades a

finales de cada ciclo escolar (Programa Escolar de Mejora Continua), toda responsabilidad del director del centro.

Para determinar la eficiencia de los aprendizajes de los estudiantes se aplica la Prueba del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), que se aplica al último grado de nivel Primaria y Secundaria (UESEN, 2018). A nivel internacional, los estudiantes de 15 años participan en la evaluación de PISA.

Respecto al ingreso docente y la promoción, a partir del año 2012, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros se encarga de determinar los perfiles de desempeño. La evaluación de estos profesionales es únicamente con fines de promoción.

3. ANÁLISIS COMPARADO

Los cuatro países cuentan con leyes y políticas específicas que garantizan el acceso a modelos de educación inclusiva; España y Chile han logrado avances notables en la inclusión educativa. En ambos países se han implementado políticas y programas que han aumentado significativamente la cobertura y la inclusión del alumnado con NEE en escuelas regulares, conocidas como centros ordinarios en España. Estos avances se han materializado a través de diversas iniciativas como la formación de docentes en prácticas inclusivas, la adaptación de infraestructuras escolares y la creación de recursos educativos especializados. En contraste, Honduras enfrenta desafíos significativos en la implementación efectiva de un modelo inclusivo de educación. Aunque el país cuenta con un marco legal que promueve la inclusión, existen numerosos obstáculos estructurales que dificultan el acceso y la permanencia de los estudiantes con NEE en el sistema educativo. Entre estos obstáculos se encuentran la falta de recursos financieros, la insuficiente formación de los docentes en educación inclusiva y la inadecuada infraestructura escolar. El compromiso de México y Chile con la educación inclusiva se refleja en sus respectivas constituciones, donde se establece el derecho universal a la educación. Este marco constitucional garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad.

Las principales líneas de actuación ejecutadas en España y Chile los posicionan entre los dos países que presentan más avances hacia un modelo inclusivo de escolaridad, seguido de México y finalmente Honduras con avances en el marco legal, pero con serias barreras para la implementación de un modelo inclusivo de educación (véase Figura 1). Subrayamos que las normativas y políticas son fundamentales, pero su implementación efectiva, la provisión de recursos, la capacitación docente y la eliminación de desigualdades regionales y socioeconómicas son cruciales para avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

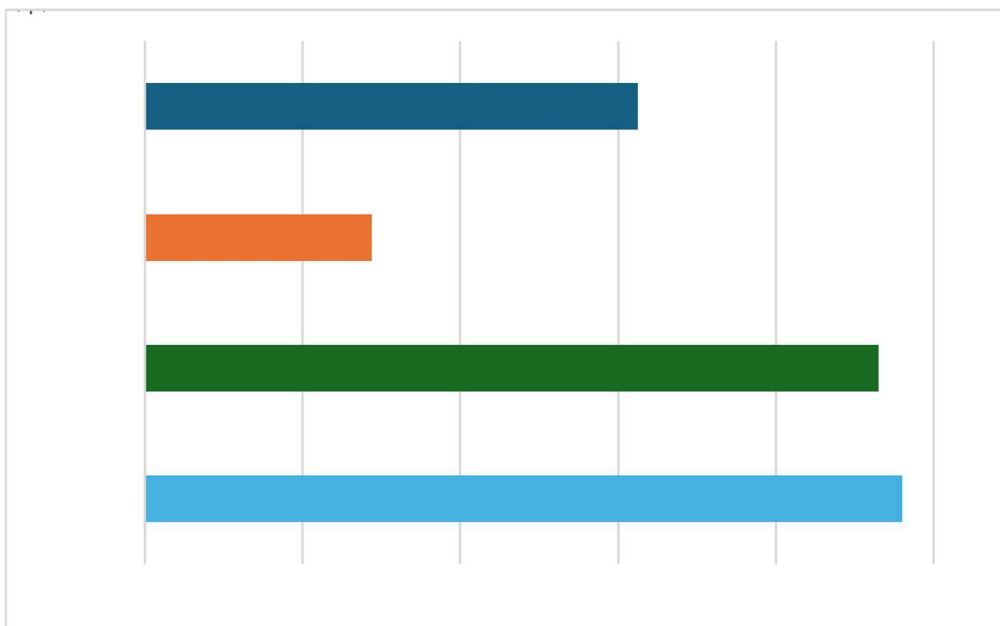


Figura 1 Tasa de Escolarización 15- 17 Años por Países

(Nota. Los datos disponibles de Chile corresponden a la tasa de matriculación de los jóvenes de 12 a 18 años. En el caso de España la tasa de matrícula corresponde a los jóvenes de 16 años. Fuente. Asociación Para una Sociedad más Justa, 2024, Informe Sobre el Estado del Sistema Educativo, 2023, Secretaría de Educación Pública, 2024, Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe, 2016.)

Los cuatro países consideran dentro de sus modalidades la atención a la diversidad buscando llegar a todas las etapas educativas y sus acciones son reguladas a través de departamentos específicos de Educación Especial, en el caso de Chile, Honduras y México; mientras que en España cada Comunidad Autónoma es responsable de establecer las estrategias pertinentes para garantizar la educación a todo el alumnado.

Tanto Honduras como México consideran la educación Bilingüe o Indígena como una modalidad paralela a la educación ordinaria por su alto porcentaje de este grupo, mientras que en Chile y España las modalidades de atención hacia población indígena o la enseñanza de las lenguas originarias se encuentra normada dentro de la educación ordinaria, como ejemplo, la LOMLOE (2020) en España en la disposición trigésima octava establece que el derecho a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales, tendiendo un enfoque de estas lenguas como un patrimonio cultural que es objeto de especial respeto y protección (art. 3 Constitución Española), mientras que Chile cuenta con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Los cuatro países reconocen la importancia de la rendición de cuentas y la incorporan en sus marcos normativos, aunque con distintos fines. En Chile la rendición va unida a sanciones y recompensas que establecen un orden entre los centros escolares según el resultado de las evaluaciones (Honduras y México transitan entre las consecuencias (positivas o negativas) de la evaluación y la mejora en la calidad de la educación producto del proceso de rendición de cuentas. España camina hacia un enfoque de mejora continua de la educación, viendo la rendición como una oportunidad de análisis de los avances y desafíos pendientes en el sistema escolar.

Estos cuatro sistemas educativos diversos entre sí invitan a replantear la rendición de cuentas como una actividad flexible al servicio de la mejora siempre, concordante con lo

que plantea Bokova (2016) al indicar que se logran sistemas educativos más inclusivos y de alta calidad cuando la rendición de cuentas aplica métodos flexibles y hacen buen uso de la información.

La financiación de la educación pública en los países también debe propender a la mejora, pues se obtiene una educación de calidad cuando existen suficientes recursos para desarrollar iniciativas de mejora continua en beneficio de una educación inclusiva.

4. CONCLUSIONES

A continuación, se procede a responder a las preguntas que motivan la presente investigación: (1) ¿Las modalidades y programas diseñados por estos países aseguran una trayectoria educativa de al menos 12 años de escolaridad a todos los estudiantes? Los cuatro países la aseguran: Chile, España y Honduras establecen 12 años de escolaridad obligatoria, que inician con el ingreso a la educación básica o primaria, a partir de los seis años; México, por su parte, asegura 15 años, partiendo la escolarización a los tres años, en el nivel preescolar. (2) ¿Las políticas educativas de estos países están diseñadas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes de los niveles CINE 1 y CINE 2? Los cuatro países establecen medidas para asegurar la escolaridad de todos los estudiantes, a través de niveles de educación que responden a las necesidades según la edad; en cuanto a los grupos históricamente marginados, todos los países cuentan con modalidades o programas para brindarles apoyo, ya sea que presenten NEE asociadas a discapacidad, formen parte de la población indígena o pertenezcan a la población que ha desertado del sistema escolar (jóvenes o adultos).

A pesar de estos esfuerzos se hace necesario avanzar en políticas compensatorias destinadas a grupos marginados propios de la contingencia actual, como víctimas de la crisis migratoria, refugiados e interseccionalidades. La educación debe responder con medidas concretas contra toda forma de vulnerabilidad social y riesgo de futura exclusión, para avanzar hacia una sociedad que asegure su participación en una sociedad inclusiva.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 04/03/24 publicado en el Diario Oficial de la Federación del 4 de abril de 2024. DOF 04-03-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- ASJ. (2024). *Estado de País Educación—2024*. Asociación Para Una Sociedad Más Justa. <https://estadodepais.asjhonduras.com/wp-content/uploads/2024/EDUCACION/boletines%20Y%20PPT/PPT-Estado%20de%20Pa%C3%ADs%20Educaci%C3%B3n%20-%202024.pdf>
- Banco Mundial. (2023, septiembre 19). *Gasto Público en Educación*. World Bank Open Data. <https://data.worldbank.org>
- Bokova, I. (2016). Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Art. 3 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 (2024).
- Decreto No. 262-2011. Ley Fundamental de Educación de 22/02/2012. <https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Ley%20Fundamental%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Decreto No. 79. Ley Orgánica de Educación. 14/11/1966. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/3361a.pdf>
- Gortazar, L. (2020). La financiación del sistema educativo: La propuesta de redes. Red por el Diálogo Educativo. ANELE
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2021). *Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. gov.mx. Recuperado 11 de junio de 2024, de <http://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/programa-de-apoyo-a-la-educacion-indigena>
- Ley 20370. Establece Ley General de Educación. Pub. L. No. 20370 de 17/08/2009. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado, Pub. L. No. 20845 de 29/05/2015. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización, Pub. L. No. 20529 de 11/08/2011. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley General de Educación de 2024. Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 01-04-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205143>
- Nada, C., Santos, S., Macedo, E. y Araujo, H. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout

- and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>
- ONU. (2021). *Educación—Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- reveduc. (2015, noviembre 6). *Hitos de la historia del MINEDUC*. Revista de Educación.
<https://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>
- Secretaría de Educación Pública (2006), Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, México.
- Secretaría de Educación Pública (2021). Boletín No. 155 Incluye educación mixta mecanismos diversos para continuar con el aprendizaje de las y los alumnos sin limitarse a internet. gob.mx.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
- Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (UESEN). (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*.