

A background image showing children's hands drawing on white paper. One child is using a blue marker to draw a globe with hearts and stars. Another child is using a red marker to draw a globe with a test tube and a leaf. The drawing is on a wooden table. The text is overlaid on a dark blue semi-transparent box.

UNA EDUCACIÓN INTEGRAL A PARTIR DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES BASADAS EN LA EVIDENCIA

Olga María Moscoso Portillo

Santiago Alonso García

Jose María Romero Rodríguez

Antonio Manuel Rodríguez García

Una educación integral a partir de buenas prácticas docentes basadas en la evidencia

Olga María Moscoso Portillo

Santiago Alonso García

Jose María Romero Rodríguez

Antonio Manuel Rodríguez García

Dykinson, S.L.

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín	Universidad de Granada
Dr. Santiago Alonso García	Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez	Universidad de Granada
Dr. Juan José Victoria Maldonado	Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta	Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon	Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago	Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos	Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis	Universidad de Coimbra
Dra. Damaris Roy Sadradín	Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío	Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce	Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar	Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero	Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký	Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez	Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo	Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez	Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti	Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani	O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo	Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker	University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan	Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun	Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín	Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz	Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano	University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera	Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

La presente publicación está cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del instituto andaluz interuniversitario de investigación en tecnología educativa

ISBN:979-13-7006-398-6



IATE
INSTITUTO ANDALUZ
DE INVESTIGACIÓN EN
TECNOLOGÍA EDUCATIVA

ÍNDICE

- 1. LA MÚSICA TRADICIONAL Y FOLK COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL MEDIANTE LA INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL Y LA INTERACCIÓN COMUNITARIA EN GALICIA 1**
María Rosa Pampillo Retana
- 2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO LABORAL: FINES, MODALIDADES, FINANCIACIÓN E INICIATIVAS 11**
Ariana Martín-Alarcón, Alejandro Martínez-Menéndez, Juan José Victoria-Maldonado y Natalia Moreno-Palma
- 3. DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES EN ALUMNADO DE PRIMARIA 17**
Marta Valtierra Pérez y Susana Blanco-Novoa
- 4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ORQUESTAS UNIVERSITARIAS 29**
Mario Diz-Otero
- 5. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE SOFT-SKILLS A TRAVÉS DE LA MÚSICA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA 41**
Susana Blanco-Novoa
- 6. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA 53**
María del Carmen Torres Carrero, Montserrat Magro Gutiérrez y María del Carmen del Amo Chicharro
- 7. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE 3.0 EN LAS RUTINAS DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL 65**
María Jesús Martínez Ocaña y Óscar Navarro Martínez
- 8. LIDERAZGO EDUCATIVO E INCLUSIÓN: PERSPECTIVAS DE DIRECTORES RURALES Y URBANOS 75**
Montserrat Magro Gutiérrez y Juana María Anguita Acero

9. LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA CREAR ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS	87
María del Carmen del Amo y Ángel Luis González Olivares	
10. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU IMPACTO EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	99
María del Carmen Torres Carrero y María Jesús Martínez Ocaña	
11. MENTORÍA PARA DOCENTES DE MÚSICA: ENFOQUES INCLUSIVOS Y FORMATIVOS.....	109
María José Hernández-Micó y Sara Domínguez-Lloria	
12. DISEÑO DE UN PROGRAMA INCLUSIVO A TRAVÉS DEL CANTO CORAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ..	121
Helena Pardo Varela y Sara Domínguez Lloria	
13. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	133
Sara Domínguez Lloria	
14. INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA: APROXIMACIONES DESDE LA FIGURA DE JOHN CAGE	143
María Domínguez-Pérez y Sara Domínguez-Lloria	
15. EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES: FORMACIÓN DOCENTE, RETOS Y ACTUACIONES	153
David López-Ruiz	
16. A/R/TOGRAFÍA Y DECOLONIALISMO: INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTERIO	165
Teresa Colomina-Molina	
17. EL GRABADO COMO EXPERIENCIA EN CONTEXTOS NO FORMALES Y ACTIVIDAD INTEGRADORA	175
Leticia Fayos Bosch	
18. EL MAIL ART COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRITICO EN LAS AULAS DE PRIMARIA. UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA ABORDAR LOS ODS	185
Irene Covalada Vicente	

19. MUSICOGRAFÍA BRAILLE: APUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA Y ACCESIBLE PARA MÚSICOS CIEGOS.....	195
Leandro Ceballos Henao	
20. APRENDIZAJE + SERVICIO: EJE DINAMIZADOR PARA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS CENTROS ESCOLARES Y LA UNIVERSIDAD.....	207
Diana Flores-Noya y Margarita Aravena-Gaete	
21. EXPERIENCIAS DE EDUCACION ABIERTA Y DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN EL ÁREA DE SALUD	219
Antonia María Fernández-Luque y Karla Bayly-Castaneda	
22. BRECHA DIGITAL E INSERCIÓN SOCIAL: EL IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN ESPAÑA	231
Francisco Javier Poleo Gutiérrez	
23. EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO COMO CLAVE PARA LA INSERCIÓN LABORAL	249
Juan Camacho Miñano	

LA MÚSICA TRADICIONAL Y FOLK COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL MEDIANTE LA INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL Y LA INTERACCIÓN COMUNITARIA EN GALICIA

María Rosa Pampillo Retana¹

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo analiza el desarrollo y la resignificación de la práctica del fiddle en el siglo XXI en el marco de las actividades promovidas por la Asociación Cultural Galicia Fiddle, destacando su papel como plataforma para la inclusión sociocultural y la interacción comunitaria a través de la música tradicional y folk.

El término fiddle, de origen anglosajón, hace referencia al uso de instrumentos de cuerda en ámbitos alternativos a la música clásica, particularmente en géneros de tradición popular (Burman-Hall, 1984). En este sentido, su estudio permite comprender los procesos de transformación y adaptación que han acompañado su incorporación en diversos entornos musicales contemporáneos.

La Asociación Cultural Galicia Fiddle, fundada en 2010 por profesorado y alumnado de la Escuela Municipal de Música Folk y Tradicional (e-Trad)

¹Universidad de La Laguna

de Vigo, contempla entre sus objetivos principales la promoción y difusión del violín folk y la música tradicional en Galicia mediante la organización de cursos, campamentos y actividades artísticas que incluyen clases magistrales, conferencias y conciertos, con el objetivo de fomentar el conocimiento, la enseñanza y la práctica de este instrumento en contextos alternativos a los de la denominada como música clásica. El análisis de estas iniciativas permite reflexionar sobre el impacto de las dinámicas presentes en los procesos de transformación social a través de la música (Canning et al., 2014; Eyerman y Jamison, 1998; Sommer, 2014).

La música tradicional y folk de Galicia se ha nutrido de un amplio repertorio, donde está presente la búsqueda y el descubrimiento (Taylor, 2015), así como de una variedad de expresiones sonoras que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo y de los espacios físicos y geográficos (Campos, 2022; Costa, 2022). Entre ellas, destacan formas de canto como el alalá y las muiñeiras, junto con otros géneros rítmicos provenientes de tradiciones musicales externas a Galicia, como rumbas, jotas, valeses y pasodobles, los cuales se arraigaron en Galicia a través de las travesías marítimas y los procesos migratorios (Camafeita, 2010). Estas músicas, además, formaban parte del repertorio de los violinistas ciegos (Domínguez, 2016; Schubart, Santamarina, Andrés y Pinheiro, 2015), músicos itinerantes que, desde el siglo XIX, recorrían las aldeas interpretando piezas instrumentales, recitando poemas y entonando cantos, acompañados por el violín (Carr, 2015).

En este contexto, el presente estudio examina la relación existente entre las actividades promovidas por la Asociación Cultural Galicia Fiddle en el siglo XXI, los repertorios y técnicas instrumentales de estos músicos tradicionales y cómo estos elementos han sido integrados en escenarios contemporáneos de transformación social con características propias de los movimientos revivalistas como son las siguientes: 1. Activismo y deseo de cambio; 2. Recontextualización y transformación; 3. Transmisión y diseminación (Bithell y Hill, 2014).

Para llevar a cabo esta investigación se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General: analizar cómo los procesos de desarrollo y resignificación presentes en la música folk y tradicional en el siglo XXI han servido

como una plataforma para fomentar la inclusión sociocultural y la interacción comunitaria a través de la práctica musical en el marco de las actividades de la Asociación Cultural Galicia Fiddle.

Objetivos Específicos:

1. Analizar la contribución que tiene la organización de actividades musicales y educativas como cursos y campamentos en los procesos de inclusión sociocultural e interacción comunitaria.
2. Determinar cuáles son las dinámicas mediante las cuales se llevan a cabo los procesos de inclusión sociocultural e interacción comunitaria en las actividades de Galicia Fiddle.
3. Investigar cuáles son las condiciones en las que el proceso de revival del fiddle está teniendo lugar en Galicia en el s. XXI y cómo está siendo reflejado en las dinámicas sociales y musicales de la música folk y tradicional.
4. Evaluar el impacto que las actividades de la Asociación Cultural Galicia Fiddle tienen en la transformación social y cultural, destacando su rol en los procesos de inclusión de diversas comunidades a través de la música folk y tradicional en Galicia.

2. MÉTODO

La presente investigación se desarrolló a partir del enfoque del método etnográfico. Para su ejecución, se adoptó un análisis que articula dos dimensiones fundamentales: sincrónica y diacrónica. La dimensión sincrónica se focaliza en el estudio de los eventos y actividades organizadas por Galicia Fiddle en el siglo XXI. Con este propósito, se empleó la observación participante en diversos contextos, tales como cursos, conciertos, foliadas, ferias y festivales en Galicia, Barcelona y Escocia. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la toma de notas en un cuaderno de campo, la captura de material audiovisual, la realización de entrevistas semiestructuradas y el establecimiento de conversaciones informales con las personas involucradas.

Por su parte, la dimensión diacrónica se abordó a través de un análisis documental, basado en la revisión de archivos históricos y referencias bibliográficas tanto impresas como digitales. Entre las fuentes consultadas se incluyen estudios académicos, libros, documentales, fotografías y material audiovisual. Asimismo, la investigación se desarrolló desde la perspectiva de investigadora-música (Wong, 2008), un enfoque que integra la experiencia performativa con la etnografía. Asimismo, la autoetnografía fue utilizada como un recurso desde el cual hacer crítica y cuestionar los modelos, las lógicas y los valores represivos y opresivos (Grant y Zeeman, 2012) que siguen presentes en torno a la práctica musical y a la performance. Por otra parte, se aplicó el concepto de *the new fieldwork* (Titon, 2008), en el cual se busca ir más allá de una mera recolección de información, procurando dar un énfasis a las relaciones humanas. Este marco metodológico no solo posibilita la reflexión y comunicación de las experiencias y emociones vividas durante el proceso investigativo, sino que también enriquece la comprensión de las dinámicas musicales y socioculturales estudiadas (Emerson et al., 1995).

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos a través de la observación participante, así como en entrevistas y conversaciones informales con músicos, permitieron identificar y delimitar el impacto y el alcance que las acciones de la Asociación Cultural Galicia Fiddle han tenido desde su fundación en 2010. El análisis de los datos evidenció que Galicia Fiddle ha desarrollado una comunidad de músicos en torno al fiddle, que se reúne periódicamente para tocar en diversos entornos de la música folk y popular como son ferias, fiestas, cursos, festivales y conciertos, y que, mediante dinámicas de confraternización en estos eventos, se ha ido establecido una red de contactos en Galicia, pero que también se extiende a otros a otras regiones geográficas en Europa, América, Asia y África.

Asimismo, se observó que las actividades organizadas por la asociación favorecen la inclusión y la interacción entre personas de diversas procedencias geográficas, habiéndose identificado dentro de esta comunidad

la presencia de un conjunto de categorizaciones flexibles y dinámicas de horizontalidad. Estas características han permitido la participación y el intercambio entre individuos de distintas edades, abarcando un rango que va desde la infancia hasta la edad adulta.

En cuanto al nivel de formación y destreza musical de los participantes, según los datos se pudo identificar la presencia tanto de músicos profesionales con estudios de Grado Profesional o Superior (en música clásica u otros géneros), como de personas aficionadas cuya actividad profesional y económica principal se desarrolla en ámbitos ajenos a las áreas de la performance o de la música en general.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación indican que, a lo largo de sus quince años de existencia, la Asociación Cultural Galicia Fiddle ha desarrollado una comunidad de músicos en torno al fiddle. Para una adecuada comprensión del concepto de comunidad en el contexto del presente estudio, es preciso realizar un análisis más amplio, tomando como referencia estudios académicos previos que abordan la interacción de personas en entornos colaborativos.

En este sentido, Anderson (2006) introduce el concepto de "comunidad imaginada", destacando que: "Se imagina porque, aun los miembros de la más pequeña nación nunca conocerán, ni se encontrarán, ni siquiera escucharán hablar de la mayoría de sus compatriotas, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión"(Anderson, 2006, p. 23). Aplicado al ámbito de este estudio sobre Galicia Fiddle, esta comunidad musical puede entenderse como una comunidad imaginada en la que la performance, la convivencia y la práctica de la música folk y tradicional funcionan como los cimientos de una identidad compartida. Es así como en estos espacios de interacción, los músicos construyen un conjunto de valores e imágenes comunes, recreadas y vividas colectivamente.

Además, los datos reflejan que esta comunidad ha trascendido fronteras geográficas, estableciendo una red de contactos global que conecta a músicos de Europa, América, Asia y África. Este proceso expansivo permite

conceptualizarla también como una constelación de músicos, en los términos de Livingston (2014), quien la define como "un grupo de personas y redes con intereses afines que rotan en torno a una tradición musical" (Livingston, 2014, p. 66).

Por otro lado, los procesos de inclusión y horizontalidad observados en Galicia Fiddle pueden analizarse desde la perspectiva de García (2007), quien hace referencia a que las categorías deben ser entendidas como "Inmanentes, promiscuas, mestizas y producto de la convivencia" (García, 2007, p. 41). Asimismo, el autor refiere que estas categorías deben operar como estrategias desclasificadoras (García, 2007), permitiendo la construcción de un espacio donde la flexibilidad, el diálogo y la comunicación jueguen un papel central en la cohesión del grupo. Es así como también en este tipo de entornos inclusivos, es habitual la deconstrucción de modelos representativos tradicionales, favoreciendo la búsqueda de alternativas alejadas de caracterizaciones binarias, las cuales surgen como consecuencia de la superposición de elementos culturales (Eshelman, 2015).

Bajo esta perspectiva, la comunidad de Galicia Fiddle va más allá de ser un mero espacio de aprendizaje musical, sino que también se posiciona como un espacio de interacción social y comunitaria flexible e inclusivo, donde los participantes acceden a vivir experiencias en torno a las tradiciones musicales desde una perspectiva dinámica y de intercambio, y que está en continuo movimiento y que se reforma (Eyerman y Jamison, 1998).

5. CONCLUSIONES

Este estudio analizó la presencia y las características de los procesos de desarrollo y resignificación de la música folk y tradicional en el siglo XXI, en el marco de las actividades organizadas por la Asociación Cultural Galicia Fiddle entre los años 2010-2025. A lo largo de estos quince años, la asociación ha consolidado una comunidad de músicos en torno al fiddle, caracterizada por el desarrollo de políticas inclusivas y activistas, así como por la promoción de la participación activa desde la infancia hasta la edad adulta en entornos de música folk y tradicional.

El análisis de sus actividades evidenció que la música, en este con-

texto, ha funcionado como una herramienta de inclusión sociocultural e interacción comunitaria. Es así como, a través de la práctica musical, Galicia Fiddle ha generado espacios de convivencia donde participan personas de un amplio rango de edades (de 6 a 70 años) y de diversas procedencias geográficas (Europa, América, Asia y África). Además, sus iniciativas han contribuido a la difusión y expansión del repertorio de la música folk y tradicional gallega, acercándolo a nuevos públicos tanto dentro como fuera de Galicia.

El proceso expansivo de la asociación ha sido posible gracias a una red de entrelazamiento entre personas que ha facilitado la movilidad y la interacción tanto de intérpretes como de repertorios entre distintos continentes. Este proceso no solo ha fortalecido la proyección de la música folk y la música tradicional gallega, sino que también ha promovido valores como la flexibilidad en las categorizaciones musicales y la horizontalidad en las relaciones entre sus miembros. En el ámbito pedagógico y musical, Galicia Fiddle ha puesto en valor metodologías como la enseñanza oral y la improvisación, aspectos que a menudo quedan relegados de los contenidos de las enseñanzas oficiales de música.

De este modo, Galicia Fiddle ha hecho patente el hecho de la práctica de la música folk y tradicional tiene un impacto que va más allá de lo meramente musical y que puede ser una herramienta de transformación social que actúa en torno a la inclusividad, al intercambio, a la interacción y que ofrece formas de aprendizaje y participación alternativas a las ofrecidas en otros entornos musicales.

6. REFERENCIAS

Anderson, B. (2006). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Verso.

Bithell, C. y Hill, J. (2014). Introduction: An Introduction to Music Revival as Concept, Cultural Process, and Medium of Change. En C. Bithell y J. E. Hill (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Revival* (pp. 3–42). Oxford University Press.

- Burman-Hall, L. (1984). American Traditional Fiddling: Performance Contexts and Techniques. En B. E. Gerard (Ed.), *Performance Practice. Ethnomusicological Perspectives* (pp. 149–221). Greenwood Press.
- Camafeita, O. (2010). *Diccionario da música popular en Galicia*. Morgante.
- Campos, J. (2022). O fundo da y-alma galega: gaita y música celta en Galicia. En S. Castelo-Branco, S. Moreno y A. E. Medeiros (Eds.), *Outros Celtas - Celtismo, Modernidade e Música Global em Portugal e Espanha* (pp. 91–113). Tinta da China.
- Canning, D., Reinsborough, P. y Buckland, K. (2014). Muestra en vez de explicar. En A. Boyd y D. D. E. Mitchel (Eds.), *Bella Revuelta. La caja de herramientas para hacer la revolución* (pp. 81–82). Milrazones ligeras.
- Carr, K. (2015). Alfonso Franco: Galician Fiddling, Yesterday and Today. *Fiddler Magazine*, 22(3). Fall 2015
- Costa, L. (2022). Música celta: do relato particular à realidade global. En S. Castelo-Branco, S. Moreno y A. E. Medeiros (Eds.), *Outros Celtas - Celtismo, Modernidade e Música Global em Portugal e Espanha* (pp. 35–57). Tinta da China.
- Domínguez, A. (2016). *El ciego coplero violinista en Galicia y su revival a través del repertorio de Florencio dos Vilares (1914-1986)* (Tesis de Master no publicada). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18485>
- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Eshelman, R. (2015). Archetypologies of the Human: Planetary Performatism, Cinematic Relationality, and Iñárritu's Babel. En A. Elias y C. E. Moraru (Eds.), *The Planetary Turn: Relationality and Geoesthetics in the Twenty-First Century* (pp. 89–106). Northwestern University Press.
- Eyerman, R. y Jamison, A. (1998). *Music and Social Movements. Mobilizing Traditions in the Twentieth Century*. Cambridge University Press.
- García, A. (2007). *Desclasificados. Pluralismo lógico y violencia de la clasificación*. Anthropos.
- Grant, A. J. y Zeeman, L. (2012). *Whose Story Is It? An Autoethnography*

Concerning Narrative Identity. *The Qualitative Report*, 17(36), 1–12.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1735>

- Livingston, T. (2014). Revivals as Cosmopolitan Participatory Music Making. En C. Bithell y J. E. Hill (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Revival* (pp. 60–72). Oxford University Press.
- Schubart, D., Santamarina, A., Andrés, V. y Pinheiro, R. (2015). *Florencio, cego dos Vilares*. A Central Folque.
- Sommer, D. (2014). *The Work of Art in the World. Civic Agency and Public Humanities*. Duke University Press.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Titon, J. (2008). Knowing fieldwork. En G. Barz y T. Cooley (Eds.), *Shadows in the field* (pp. 25–41). Oxford University Press.
- Wong, D. (2008). Moving: From Performance to Performative Ethnography and Back Again. En G. Barz y T. Cooley (Eds.), *Shadows in the field* (pp. 62–75). Oxford University Press.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO LABORAL: FINES, MODALIDADES, FINANCIACIÓN E INICIATIVAS

Ariana Martín-Alarcón¹

Alejandro Martínez-Menéndez²

Juan José Victoria-Maldonado³

Natalia Moreno-Palma⁴

1. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional en el ámbito laboral constituye un pilar fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales, la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad empresarial. A través de un sistema normativo consolidado, España ha establecido una estructura de formación continua que atiende las necesidades del mercado de trabajo y promueve la calidad y la eficiencia formativa (TodoFP, 2021).

Este trabajo analiza los principales elementos que configuran la Formación Profesional para el Empleo: su finalidad y principios rectores, las modalidades de impartición, el sistema de financiación y las iniciativas desarrolladas para responder a los retos actuales del entorno laboral.

¹Universidad de Málaga

²Universidad de Granada

³Universidad de Málaga

⁴Universidad de Granada

2. FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO LABORAL

Según expone TodoFP (2021), el sistema de Formación Profesional para el Empleo tiene como finalidad formar y capacitar a las personas activas en edad de trabajar. Asimismo, se subraya la importancia de promover una formación continua dentro de las empresas, que favorezca el aumento de conocimientos y la actualización de competencias de los trabajadores a lo largo de su vida profesional.

Esta formación busca planificar las diversas iniciativas formativas que integran el subsistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Además, se encarga de establecer la estructura organizativa, supervisar el control de la formación, gestionar el régimen sancionador y fomentar la participación institucional (TodoFP, s.f.).

El marco normativo vigente por el que se establece el Sistema de Formación Profesional en el ámbito laboral en España es la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.), de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

3. FINES Y PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Según Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (s.f.-a), los fines que se persiguen en materia de formación son los siguientes:

- Mejorar la formación de las personas trabajadoras, tanto en situación de desempleo como en activo.
- Contribuir al perfeccionamiento de la producción y la competitividad empresarial.
- Observar y analizar los requerimientos del mercado de trabajo, así como atender a las necesidades específicas de las empresas.

De acuerdo con Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (s.f.-a), antes de implementar cualquier acción formativa, es fundamental definir los siguientes principios:

- Todos los trabajadores y trabajadoras de la empresa tienen derecho a una formación de calidad.
- Las acciones formativas deben adecuarse a las necesidades del mercado laboral.
- La acción formativa debe anticiparse y adaptarse a los cambios.

4. MODALIDADES DE IMPARTICIÓN

Según el artículo 14 de la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.), encontramos entre las modalidades de impartición la modalidad presencial y la modalidad e-learning. Con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.), se refuerzan estas modalidades (*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*, s.f.).

La modalidad presencial se organiza en grupos de un máximo de 25 alumnos (Barzaga-Sablón, Pisco-Sornoza y Pico Flores, 2017). Esta modalidad sigue siendo central en el sistema educativo y formativo, aunque la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.) promueve también una mayor integración con las modalidades digitales.

Por otro lado, la modalidad e-learning ha adquirido una gran relevancia en los últimos años (García-Marcos y Cabero-Almenara, 2016). La *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.) subraya la importancia de este tipo de formación para garantizar la flexibilidad y la accesibilidad.

5. FINANCIACIÓN

Según lo establecido en el *Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral* (s.f.), y de acuerdo con lo dispuesto en la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.), el Sistema dispone de una financiación suficiente y estable. Con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.), se refuerzan los mecanismos de financiación (*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*, s.f.).

En cuanto a las subvenciones, el *Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral* (s.f.) establece que estas se regirán por bases reguladoras aprobadas por el Ministerio. Asimismo, el artículo 6.8 de la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.) regula la aplicación de fondos públicos.

6. INICIATIVAS DEL SISTEMA

Las iniciativas recogidas en la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.) se fundamentan en la idea de mejorar las competencias de los trabajadores. Esta visión sigue siendo esencial en el marco de la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.) (*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*, s.f.).

6.1. Formación programada por la empresa

Se trata de acciones formativas organizadas directamente por la empresa (*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración*

de la Formación Profesional, s.f.). El modelo de formación continua en España ha crecido de manera notable (Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, s.f.-b).

6.2. Oferta formativa para desempleados

Estas acciones se ajustan a las necesidades individuales de formación (Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, s.f.-a). Siguiendo el *Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral* (s.f.), esta oferta se desarrolla a través de diversos programas.

7. CONCLUSIÓN

La Formación Profesional para el Empleo en España es esencial para el desarrollo de competencias (TodoFP, 2021). La *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (s.f.) estableció una base sólida, mientras que la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.) refuerza este marco.

La financiación es crucial, y con la *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (s.f.), se mejora la gestión de los fondos (*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*, s.f.). Además, iniciativas como los PIF y las Escuelas Taller siguen siendo clave (Jiménez-Reguillo, 2004).

8. REFERENCIAS

Barzaga-Sablón, O. S., Pisco-Sornoza, V. E. y Pico Flores, G. Y. (2017). Condiciones y perspectivas de la formación profesional en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento. , 2(3), 03–10. doi:

10.33936/COGNOSIS.V111.233

Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. (s.f.-a). *Fines y principios*. Descargado s.f., de <https://www.fundae.es/formacion/iniciativas/fines-y-principios>

Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. (s.f.-b). *Formación para el empleo*. Descargado s.f., de <https://www.fundae.es/formacion>

García-Marcos, C. J. y Cabero-Almenara, J. (2016). Evolución y estado actual del e-learning en la formación profesional española. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 167-191.

Jiménez-Reguillo, A. (2004). Los talleres de empleo "ibermutuamur". *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 5, 653-660.

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral (n.º 217). (s.f.).

Ley orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la formación profesional (n.º 78). (s.f.). Descargado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>

Real decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral (n.º 59). (s.f.). Descargado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-7769

TodoFP. (s.f.). *La formación profesional para el empleo en el ámbito laboral*. Descargado s.f., de <https://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/fp-ambito-laboral.html>

TodoFP. (2021). *Formación profesional para el empleo*. Descargado de <https://www.todofp.es/profesores/normativa/legislacion/normativa-estatal/formacion-profesional-empleo.html>

DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES EN ALUMNADO DE PRIMARIA

Marta Valtierra Pérez¹

Susana Blanco-Novoa²

1. INTRODUCCIÓN

El respeto por la diversidad cultural está intrínsecamente vinculado a los principios de equidad e inclusión que la Agenda 2030 defiende. La inclusión y el trabajo de la diversidad cultural en las aulas no solo se debería ver como respuesta a una demanda de unas aulas cada vez más diversas, sino que también se debería tener en cuenta los beneficios de los que se nutre el alumnado, tanto académicos como socioemocionales. El alumnado que se encuentra en aulas de escuelas primarias con diversidad racial y/o étnica, muestra un mayor rendimiento académico, siendo el ámbito lingüístico uno de los más beneficiados además de reforzarse sus sentimientos de seguridad y pertenencia (Rucinski et al., 2019). Otro de los beneficios de crear escuelas cada vez más inclusivas es la ventaja del desarrollo integral del alumnado, aumentando su relación con el entorno y las culturas a las que se exponen en una sociedad globalizada e intercultural (Aramudin et al., 2023).

Las aulas multiculturales favorecen valores de tolerancia, aceptación, respeto y la educación intercultural fomenta relaciones interpersonales que aumentan el grado de tolerancia, aceptación y desarrollan individuos con

¹Universidade de Vigo

²Universidade de Vigo

una mentalidad más plural (Torkos y Egeräu, 2022), aunque supone un reto importante para su gestión por parte del profesorado. Desde la llegada de los años 2000, la diversidad cultural es un fenómeno social que cada vez se hace más presente en las aulas (Garreta-Bochaca et al., 2022). Debido al reto que suponía para los estudiantes de diversa procedencia étnica o cultural, el Gobierno español creó diversas medidas con la intención de atender a las necesidades del idioma, retrasos curriculares y falta de previa escolarización, entre otras cuestiones (Quicios García y Miranda Vizuete, 2005). En la actualidad son muchos los docentes que consideran insuficientes estas medidas y siguen intentando aumentar las maneras de trabajar la interculturalidad de manera integral, con el fin de crear escuelas todavía más inclusivas que contribuyan a una sociedad justa (Sisisky, 2023). Además, el alumnado extranjero no solo se enfrenta a problemas educativos cuando aterriza en su nuevo país, sino que se integran en un aula formando un grupo minoritario llegando a experimentar rechazo o aislamiento (Lorenz et al., 2021).

El presente trabajo propone un diseño de intervención centrado en la inclusión educativa y el desarrollo de la competencia en conciencia y expresión culturales a través de la integración de diversas manifestaciones artísticas en el aula. Busca potenciar la sensibilidad cultural y la apreciación estética de los estudiantes, promoviendo valores de respeto, inclusión y diversidad. Se estructura en torno a actividades de exploración y expresión artística que abarcan la danza, el teatro y las artes visuales, favoreciendo la interacción entre diferentes lenguas y tradiciones culturales.

2. MÉTODO

Esta propuesta tiene enfoque metodológico de investigación-acción mediante el cual el investigador adquiere un rol activo y participativo involucrándose con el resto de participantes. Según Latorre (2003) es una metodología que permite al docente la reflexión y la mejora de su práctica educativa.

3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Este programa de mejora se enmarca dentro de la legislación vigente del currículo de educación primaria establecido en el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, para la Comunidad Autónoma de Galicia. Con respecto a la inclusión, este programa responde a la demanda multicultural característica de las aulas escolares vigentes, en las que, desde hace unos años, podemos encontrar cada vez más diversidad étnica y/o cultural. Se busca crear un contexto de aprendizaje que fomente en el alumnado una mejor respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje, además de fomentar los valores de la tolerancia, el respeto y la apreciación a otras culturas que lo rodean.

3.1. Contexto de la intervención

Este programa ha sido diseñado para implementarse con alumnado de 1º de educación primaria en un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, acogiéndose al marco establecido por el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, el cual establece el currículo para esta etapa. La ratio alumnado es de 20 por aula permitiendo una educación más individualizada pudiendo prestar más atención a las necesidades de cada individuo.

La edad media del alumnado es de 6 y 7 años, el cual se sitúa dentro de la “etapa preoperacional”, dentro de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Este período está caracterizado, según Rabindran y Madanogopal (2020), por el razonamiento transductivo, egocentrismo, funcionamiento simbólico, centración, irreversibilidad, curiosidad y seriación.

3.2. Objetivos

En la Tabla 1 se presentan los objetivos generales extraídos del Decreto 155/2022 para la elaboración de esta intervención.

Tabla 1

Objetivos generales de la intervención

Objetivos generales
Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura.
Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura.
Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

3.3. Metodología didáctica

Con el objetivo de realizar una intervención en el que el alumnado sea el protagonista y tenga un papel protagonista respecto al proceso de aprendizaje, el enfoque metodológico es activo y participativo, se pretende que el alumnado no solo adquiera conocimientos sobre las diversas formas artísticas, sino que también desarrollen habilidades de expresión y comunicación. Se pretende desarrollar la creatividad y la imaginación, así como el fomento de otros valores como el pensamiento crítico, la autonomía y el respeto a través del trabajo en equipo y con dinámicas colaborativas.

3.4. Temporalización

Este programa está formado un total de 20 sesiones que se articulan en torno a cuatro materias: Proyecto Competencial, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Música y Danza. La duración de cada sesión es de 50 minutos en las que se trabajarán contenidos del currículo relacio-

nados con los objetivos anteriormente expuestos en la Tabla 4, dirigidos a trabajar y mejorar la competencia de conciencia y expresión culturales.

Tabla 2

Estructura de las sesiones

Actividad de inicio: Nos organizamos	Actividad(es) de desarrollo: Aprendemos y creamos	Actividad final: Recapitulación
Charla en gran grupo explicando qué se hará en la sesión	Elaboración del proyecto o transformación del producto que ya se tiene.	Repaso oral de lo trabajado en cada sesión, aclarando dudas y buscando la organización de las actividades e ideas.
5-10'	35-40'	5'

3.5. Actividades

Las actividades se han diseñado para ofrecer el aprendizaje de un modo atractivo para el alumnado intentando ofrecer dinámicas de aprendizaje lúdicas y sencillas. A través de las diferentes tareas trabajarán hacia la elaboración de un producto final: un *Lapbook* por cada continente que serán expuestos en el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo (21 de mayo) en una jornada en la que además representarán las danzas aprendidas durante la intervención en el hall del colegio. En la Tabla 3 se presenta la distribución de sesiones y la planificación de actividades.

Tabla 3

Distribución de sesiones y planificación de actividades

Sesión 1
<p>Título: ¿Nos vamos de viaje! ¿Nos portaremos bien?</p> <p>Visionado del vídeo 'Lily y la cultura'.</p> <p>Charla en gran grupo sobre la diversidad cultural, diferencias entre países, etnias, importancia de valores como el respeto, la tolerancia... Además de diferencias concretas de los símbolos culturales de cada país, conjunto de naciones con características similares...</p>

Sesión 2

Título: Elegimos destino de viaje.

Descubrimiento autónomo de características de diversos países a través de libros de texto en la biblioteca escolar del centro.
Búsqueda y recopilación de imágenes (así como otros materiales visuales) con unas listas proporcionadas al inicio de esta actividad. Recogida de material para la creación de un *Lapbook* de cada continente.

Sesión 3

Explicación de cómo se va a montar el *Lapbook*, dejando libertad para que sean ellos mismos los que decidan qué incluirá su trabajo.

Sesión 4

Título: Diario de viaje II
Elaboración del *Lapbook* y finalización del mismo

Sesión 5

Título: Bailarines de Río de Janeiro
Visionado de vídeos de danzas brasileñas y aprendizaje de la samba típica de Río de Janeiro.
Analizamos el tipo de música escuchada en la sesión, la velocidad, instrumentos usados...

Sesión 6

Título: Percusionistas de Ghana
Escucha activa de música tradicional africana. Realización de percusión corporal acompañando una pieza tradicional de Ghana.
Analizamos el tipo de música escuchada en la sesión, la velocidad, instrumentos usados...

Sesión 7-8

Título: Real Filarmónica asiática I-II
Escucha activa de música tradicional asiática. Realizamos el acompañamiento instrumental. Explicamos cuándo tiene que tocar cada grupo, la velocidad de la acción, coordinación de entradas...
Analizamos el tipo de música escuchada en la sesión, la velocidad, instrumentos usados...

Sesión 9

Título: ¿Cómo es el mundo?

Revisión del vídeo de 'Lily y su cultura' y hablamos de las características geográficas y climáticas de nuestro país.

A través de Google Maps realizamos una búsqueda de diferentes paisajes comentando los mismos aspectos que en la actividad inicial, trabajando los tipos de relevos y paisajes.

Repasamos los tipos de paisajes vistos haciendo hincapié en las diferencias geográficas a nivel mundial.

Sesión 10

Título: ¿Son todos los sitios iguales?

Tipos de paisajes a través de un Kahoot grupal con los paisajes trabajados en la sesión anterior.

Búsqueda con tablet por grupos de cuatro paisajes distintas y recopilación de información de su localización.

Actividad final: Puesta en común de los paisajes recabados por cada equipo.

Sesión 11

Título: ¿De dónde venimos?

Análisis de diferencias y similitudes de los paisajes expuestos en la actividad final de la sesión anterior.

Explicación del origen de los continentes y su evolución en el tiempo trabajando conceptos temporales tanto en gran grupo como en una recopilación por escrito por equipos de trabajo.

Trabajo manipulativo en gran grupo del movimiento de los continentes desde su inicio (Pangea) hasta su posición actual.

Sesión 12

Título: ¿Cómo es nuestro planeta?

Recuerdo de los conceptos trabajado a lo largo de las sesiones: características paisajísticas, geográficas, localización...

Trabajo en gran grupo de los conceptos temporales antes-después, día-mes-año...

Reflexión sobre lo aprendido en las últimas sesiones.

Sesión 13

Título: Lenguas del mundo

Explicación de las diferentes lenguas que conforman el mundo.

Realización individual de un diccionario multicultural.

Reflexión sobre las diferencias lingüísticas de los países trabajados en la actividad anterior.

Sesión 14

Título: Diferencias lingüísticas

Reflexión grupal sobre los países de habla hispana.

Dominó de países de habla hispana por grupos.

Asamblea sobre la concienciación de variantes lingüísticas del idioma en diferentes países.

Sesión 15

Título: ¿Qué nos hace nosotros?

Explicación y puesta en común de símbolos de pertenencia nacionales.

Trabajo individual sobre los símbolos de distintas naciones.

Puesta en común de los diferentes países trabajados en la actividad previa.

Sesión 16

Título: Diferencias interpersonales

Visionado de 'La niña que quería escapar de su página'

Realización de dibujo trabajando los rasgos físicos.

Reflexión sobre los dibujos hechos y fomento de valores.

Sesión 17

Título: 12 de octubre.

Explicación de la importancia de ese día.

Cuento en gran grupo y actividad para trabajar el día de las culturas.

Actividad final: Reflexión de aspectos positivos de la interculturalidad.

Sesión 18

Título: Dibujamos y escribimos postales

Explicación de la actividad y recuerdo de los contenidos vistos que sirven para llevar a cabo esta sesión.

Realización por parejas de la actividad.

Puesta en común analizando los paisajes dibujados.

Sesión 19 y 20

Título: Feria Internacional

En esta actividad se lleva a cabo la exposición del producto final el 21 de mayo, Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo.

3.6. Evaluación

Para la evaluación se tendrán en cuenta los criterios de evaluación para cada área presentes en el currículo y se realizarán 3 tipos de evaluación: inicial, procesal y final. A través de la observación sistemática mediante un registro sistemático, fichas de recursos y cuestionarios finales se valorará la adquisición de los objetivos propuestos, tal como se muestra en la Tabla ??.

Tabla 4

Evaluación de la intervención

Tipos	Instrumentos	Porcentaje
Inicial	Observación sistemática Diario de campo	5%
Procesal	Registro observacional Diario de campo	65%
Final	Fichas de recursos Encuesta final Encuesta de satisfacción	30%

4. DISCUSIÓN

La educación desempeña un rol fundamental en la promoción de la equidad y la inclusión, asegurando que nadie quede atrás y que todas las personas, sin importar sus diferencias, puedan acceder a una educación de calidad que les permita participar plenamente en la sociedad. Este enfoque integral resalta la necesidad de atender la diversidad en las aulas y de adaptar las políticas y prácticas educativas para eliminar cualquier tipo de barrera que impida la participación y el éxito de todo el alumnado, contribuyendo así a un desarrollo más equitativo y sostenible a nivel global (UNESCO, 2016). La diversidad cultural, social y de capacidades crea un ambiente rico que permite el desarrollo de valores como la tolerancia o el respeto y fomenta la creación de comunidad. Las experiencias de internacionalización constituyen uno de los factores clave para incorporar la interculturalidad en un entorno académico inclusivo y transversal (Rodríguez-Izquierdo, 2022). La competencia intercultural no es una habilidad que se desarrolle de manera

independiente, sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de combinar diversas sub-competencias, permitiendo a una persona integrarse de manera fluida y coherente en contextos interculturales (Bolten, 2020). Por lo que partir del enfoque de la inclusión como un proceso que garantiza la igualdad de oportunidades para el alumnado, independientemente de sus habilidades, condiciones sociales, económicas o culturales, es esencial para gestionar adecuadamente el rendimiento académico.

Las manifestaciones culturales, como agentes de transformación social, tienen la capacidad de crear espacios de diálogo, inclusión y participación activa dentro de las comunidades. A través de las diversas formas de expresión artística, ya sea la música, la danza, el teatro, las artes visuales o la literatura, se promueve la integración social, la ciudadanía, el respeto por los derechos humanos, la interculturalidad y el desarrollo social (Vigna, 2008), además de crear espacios de transformación de la realidad. En este sentido, la cultura no solo actúa como un medio para la expresión personal, sino como un vehículo para el entendimiento mutuo, fomentando una convivencia armónica basada en la tolerancia y el respeto por las distintas realidades que conforman una sociedad plural y se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural, generando entornos inclusivos que celebran las diferencias y potencian las capacidades individuales. Además, manifestaciones artísticas como la música se han vinculado a la mejora de habilidades interpersonales, como la cooperación y el trabajo en equipo (Chung, 2010).

5. CONCLUSIONES

La configuración del universo escolar en la actualidad presenta diferentes desafíos para abordar con éxito la función educativa. La diversidad presente en las aulas es un fiel reflejo de la sociedad actual en la que conviven variedad de culturas, identidades, habilidades y capacidades. La interculturalidad y la inclusión mediante programas de intervención que pongan en valor la diversidad cultural impulsan el desarrollo emocional, social y académico del alumnado, promoviendo un entorno donde se garantice la equidad. Además, resulta imprescindible integrar disciplinas artísticas en el

currículo educativo, no solo como medio de expresión, sino también como una herramienta para formar individuos integrales, capaces para desenvolverse eficazmente en una sociedad dinámica y diversa.

6. REFERENCIAS

- Aramudin, R., Susanti, R. H., Mukarromah, O. y Sardila, V. (2023). Unpacking the influence of local context on primary student social attitudes: Independence and honesty. *World Conference on Future of Education*. <https://doi.org/10.33422/wcfeducation.v1i1.140>
- Bolten, J. (2020). Rethinking Intercultural Competence. En G. Rings y S. E. Rasinger (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics)* (pp. 56–67). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108555067.005>
- Chung, B. (2010). Music making and the well-tempered life. *Understanding Our Gift*, 22(4), 3–15.
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1), 18–28. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lorenz, G., Boda, Z. y Salikutluk, Z. (2021). Oppositional culture revisited: Friendship dynamics and the creation of social capital among Turkish minority adolescents in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(17), 3986–4005. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1898354>
- Quicios García, M. D. y Miranda Vizuete, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las aulas de enlace.^{en} España. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507202>
- Rabindran, S. y Madanagopal, D. (2020). Piaget's theory and stages of

cognitive development- an overview. *Saudi Journal of Applied Medical Sciences*, 8(9), 2152–2157. <https://doi.org/10.36347/sjams.2020.v08i09.034>

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students. *Educación XX1*, 25(1), 93–117. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30143>

Rucinski, C. L., Sutton, E., Carlton, R., Downer, J. y Brown, J. L. (2019). Classroom racial/ethnic diversity and upper elementary children's social-emotional development. *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1576524>

Sisisky, C. (2023). Immersive Intercultural Learning Experiences in High School: Reflections From Independent School Alumni. *Teachers College Record*, 125(7-8), 188–216. <https://doi.org/10.1177/01614681231200943>

Torkos, H. y Egerău, A. M. (2022). Students Opinion on the Values of Intercultural Education as Education for Future in Primary School. *Postmodern Openings*, 13(3), 86–105. <https://doi.org/10.18662/po/13.3/478>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Vigna, M. A. (2008). El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios. *Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa, Universidad Abierta Interamericana*.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ORQUESTAS UNIVERSITARIAS

Mario Diz-Otero¹

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de inclusión educativa en el ámbito de la educación superior estamos definiendo la superación de las barreras de aprendizaje a las que puede estar sujeto una parte del alumnado o población sobre la que actúan las instituciones de educación superior, y poder de este modo, elaborar procesos formativos inclusivos en sus programas académicos que favorezcan la eliminación de estas barreras (Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos, 2016).

La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) define y distingue entre Funciones y Estructuras Corporales, y Deficiencias, siendo las Funciones corporales como las funciones fisiológicas de los sistemas corporales que incluyen además funciones psicológicas; las Estructuras corporales como las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades y sus componentes; y define las Deficiencias como los problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una “pérdida (Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, s.f.).

La educación en general, desde sus primeras etapas y la formación básica, hasta la educación superior se está intentado preparar para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad que ingresen en este nivel educativo, tanto para su permanencia como para su graduación si-

¹Universidade de Santiago de Compostela

guiendo los objetivos marcados en la agenda 2030 en sus parámetros de “Educación de Calidad”, que promueve que para entonces los estudiantes deberán adquirir conocimiento para el desarrollo sostenible sin distinción e incluyendo a aquellos que posean alguna discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2023).

Según Acuña Orellana, Hernández Tapia y Leiva Mondaca (2024) la educación equitativa e inclusiva en el ámbito universitario es un desafío en el que se evidencia que programas de Tutorización pueden dar solución a esta problemática. La utilización de las TIC es un recurso que hoy en día muestra, además de reducir la brecha en desigualdad, la realidad de una actualidad que trata de superar estas barreras (Sánchez-Díaz y Morgado, 2023). Otras formas de salvar estas problemáticas es la participación de una docencia inclusiva dedicada *ex profeso* a valorar los recursos que debemos adaptar para mejorar la calidad de esta (Pérez-Castro, 2021). Estas diferentes formas sugieren además que los esfuerzos pueden ser múltiples para la superación de las dificultades en cuanto a la diversidad que se puede dar en el ámbito de la educación superior una necesidad de ajustes en las normativas específicas en este campo que promueva un camino favorable hacia la inclusión en el proceso de aprendizaje (González Garrido, 2024).

La música como arte, es históricamente utilizada por el ser humano como una herramienta única en sus capacidades de expresión emocional y adquisición de lazos sociales. El poder transformador de la música dentro de sus capacidades para conectar a las personas, transmitir sentimientos y promover el desarrollo cognitivo representa un valor fundamental para el desarrollo de estas habilidades (Lara Figueroa, 2025).

La música evidencia mejoras en el desarrollo cognitivo, en la estimulación de procesos mentales y su memoria, atención, concentración y en el proceso del lenguaje (Ruales Tusa, 2024).

Encontramos evidencias de múltiples beneficios en la utilización de la música a través de su práctica en grupo lo que también demuestra que participa como elemento de cohesión grupal, así pues, en un estudio de Cabedo-Mas et al. (2023) se demuestra la mejoría de las habilidades sociales mayoritariamente en las personas participantes en acciones musicales grupales.

En términos de inclusión educativa, Carrasco y Aldaz (2018) destacan como la música es un elemento que incide en la mejora de la vulnerabilidad de las personas ya que entre otras cosas facilita la integración del entorno incluso en contextos de dificultad. Por lo tanto, hablamos de importancia de este arte para la educación, pero también como estrategia pedagógica en los contextos de inclusión educativa, como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar-Chávez et al., 2018). Lara Figueroa (2025) señala que la práctica grupal de la música ofrece un entorno que genera la oportunidad transformadora para tanto niños como jóvenes, especialmente en situaciones de vulnerabilidad.

2. MÉTODO

El estudio presentado se elabora desde un enfoque cualitativo documental y descriptivo según las informaciones rescatadas de diferentes fuentes digitales (web) y canales institucionales oficiales de las Orquestas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Granada (UGR), Universidad de Valencia (UV) y Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC).

Según lo comentado, el diseño de la investigación se realiza en base a una comparativa descriptiva entre estas instituciones mencionadas. Con el fin de extraer en los términos de inclusión educativa aquellos datos relevantes o que ponen de manifiesto la temática de estudio y que por ende genere la posibilidad de elaborar una propuesta de diseño inclusivo a través de la participación en orquestas universitarias.

El muestreo se toma como intencionado, con criterio de selección por su representatividad en la diversidad geográfica, así como tamaño de las agrupaciones y enfoque inclusivo en el ámbito nacional español.

Las variables de análisis son criterios seleccionados dentro de sus programas educativos en base a la inclusión y accesibilidad, metodología de enseñanza, requisitos de acceso, adaptaciones para la diversidad, impacto y apoyo institucional. Se recogen en marzo de 2025 de forma transversal para poder obtener en esta modalidad los datos más fieles posibles entre la comparativa resultante (López et al., 2021).

Entre estas variables se cuenta con el Enfoque General que propone cada uno de los proyectos educativos en relación con que participantes potenciales pueden aspirar a participar de estos. Se analiza también los Requisitos de Acceso, la Metodología y/o Procedimiento de Ensayos, Clases, etc. La Inclusión y Accesibilidad a cada uno de los proyectos, el Apoyo Institucional directo de quien depende cada uno de los proyectos educativos y el Impacto principal que genera cada uno de ellos.

3. RESULTADOS

En los resultados obtenidos podemos observar como las orquestas universitarias analizadas comparten como herramienta formativa y cultural el uso de la música dentro de la oferta académica ofertada en todas ellas. Todas cuentan con respaldo institucional, generalmente bajo vicerrectorados de cultura o extensión universitaria, lo que les proporciona espacios de ensayo, dirección artística y reconocimiento académico mediante créditos ECTS (Universidade de Santiago de Compostela, s.f.; Universidad Complutense de Madrid, s.f.; Universidad de Granada, s.f.; Universitat de València, s.f.; Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), s.f.).

La metodología musical predominante incluye ensayos regulares, a veces intensivos, y la dirección de profesionales del ámbito musical. Además, todas cumplen una función social relevante mediante conciertos abiertos a la comunidad, participando en actos institucionales y eventos culturales externos.

Sin embargo, existen diferencias clave en sus enfoques de inclusión. Algunas orquestas operan bajo un modelo selectivo, como la Orquesta Filharmònica de la UV y la Orquesta Sinfónica de la UCM, que establecen un límite de edad y exigen un alto nivel instrumental, configurándose casi como agrupaciones preprofesionales. En el extremo opuesto, la Orquesta Inclusiva UVic-UCC no impone requisitos de entrada y prioriza la accesibilidad mediante adaptaciones metodológicas para personas de todas las edades y niveles. La Orquesta de la UGR y la Orquesta y Coro de la USC se sitúan en un punto intermedio: permiten la participación de diferentes perfiles, pero mantienen audiciones de selección y un nivel instrumental mínimo.

El objetivo pedagógico también varía. Mientras que la UCM, UGR y UV buscan formar músicos con aspiraciones profesionales, la UVic-UCC enfatiza la inclusión social a través de la música. La USC combina ambos enfoques, con una propuesta educativa estructurada y una vocación comunitaria al estar integrada en el Vicerrectorado de Cultura y Estudiantado.

En cuanto a accesibilidad, solo la UVic-UCC tiene medidas explícitas para personas con discapacidad, aplicando estrategias de diseño universal en su metodología. Las demás orquestas no mencionan adaptaciones específicas. En el ámbito económico, la UGR y la UV ofrecen becas de apoyo para la formación musical, mientras que la USC y la UCM únicamente reconocen créditos académicos sin apoyo financiero adicional.

Finalmente, las relaciones con el entorno musical también difieren. La UGR y la UV mantienen fuertes vínculos con conservatorios y permiten la convalidación de la orquesta como prácticas externas, mientras que la USC y la UVic-UCC están más orientadas a la comunidad universitaria y ciudadana, sin depender de instituciones musicales externas. En términos de tamaño y recursos, la UGR y la UV tienen orquestas más grandes y con mayor presupuesto para giras y grabaciones, mientras que la USC y la UVic-UCC operan con plantillas más reducidas, ajustadas a sus realidades institucionales.

En esta comparativa se identifican las valoraciones proporcionadas de las diferentes fuentes consultadas los siguientes resultados mostrados en la tabla 1.

Tabla 1*Comparativa de Orquestas Universitarias en España*

Orquesta	Enfoque general	Requisitos de acceso	Metodología de enseñanza	Inclusión y accesibilidad	Apoyo institucional y financiación	Impacto en la comunidad
Orquesta y Coro USC	Abierta a universitarios y comunidad	Audición abierta a comunidad (mínimo nivel instrumental)	Ensayos semanales, atención pedagógica, formación complementaria	Abierta a la comunidad, pero sin medidas específicas para discapacidad	Apoyo del Vicerrectorado de Cultura, créditos académicos	Conciertos en actos universitarios y giras culturales
Orquesta Sinfónica UCM	Alta exigencia técnica, enfoque preprofesional	Audición, preferencia a estudiantes UCM, 18-28 años	Ensayos seccionales y generales, clases magistrales	No hay medidas específicas para discapacidad, enfoque en excelencia	Vicerrectorado de Cultura UCM, sin becas económicas	Participación en eventos UCM, preparación preprofesional
Orquesta UGR	Equilibrio entre formación y difusión cultural	Audición, sin límite de edad, incluye exalumnos/PDI	Ensayos semanales, formación con becas, repertorio diverso	Sin límite de edad y apoyo financiero, pero sin adaptación a discapacidad	Vicerrectorado UGR, becas para formación musical	Orquesta residente en festivales, difusión musical andaluza
Orquesta Filarmónica UV	Academia orquestal juvenil, nivel profesional	Audición estricta, máximo 23 años, mínimo nivel profesional	Ensayos intensivos, promoción de solistas y cámara	Muy selectiva, sin adaptaciones específicas	Área Cultural UV, financiamiento para giras y grabaciones	Conciertos en Paraninfo y giras internacionales
Orquesta Inclusiva UVic-UCC	Orquesta inclusiva, sin requisitos técnicos	Sin requisitos, abierta a todos, con o sin experiencia	Aprendizaje multinivel, adaptaciones individuales	Diseño universal, inclusión total de personas con discapacidad	Vicerrectorado UVic, créditos y apoyo flexible	Integración de la comunidad UVic-UCC en la música

En la siguiente tabla 2. se procede a visibilizar los resultados obtenidos de la comparativa en criterios de inclusión de las Orquestas Universitarias analizadas.

Tabla 2*Comparativa de inclusión de las Orquestas Universitarias en España*

Orquesta	Acceso Abierto (Sí/No)	Límite de Edad (Sí/No)	Audiciones (Sí/No)	Adaptaciones para Discapacidad (Sí/No)	Apoyo Económico (Becas, Créditos)	Diversidad Generacional (Sí/No)
Orquesta y Coro USC	Sí	No	Sí	No	Créditos ECTS	Sí
Orquesta Sinfónica UCM	No	Sí	Sí	No	Créditos ECTS	No
Orquesta UGR	Sí	No	Sí	No	Becas	Sí
Orquesta Filharmònica UV	No	Sí	Sí	No	Becas	No
Orquesta Inclusiva UVic-UCC	Sí	No	No	Sí	Créditos ECTS	Sí

4. CONCLUSIONES

Este análisis comparativo de las orquestas universitarias en España en términos de inclusión determina a través de la evidencia que estas agrupaciones aportan un papel a valorar en la educación superior universitaria, no solo como espacios de formación musical, sino también como herramientas de integración social y extensión cultural. Todas las orquestas estudiadas cuentan con un respaldo institucional significativo, lo que ilustra que permite su funcionamiento dentro de un marco académico y les otorga reconocimiento oficial mediante créditos ECTS. Asimismo, se observa que la práctica orquestal universitaria es valorada como una actividad formativa integral, combinando la enseñanza instrumental con el desarrollo de competencias sociales y artísticas.

No obstante, las diferencias entre los modelos de orquestas revelan enfoques diversos en términos de inclusión. Mientras que algunas orquestas, como la Orquesta Filharmònica de la Universitat de València y la Orquesta Sinfónica de la Universidad Complutense de Madrid, mantienen un criterio de acceso selectivo con requisitos estrictos de edad y nivel instrumental, otras como la Orquesta Inclusiva de la Universitat de Vic - UCC han desarrollado modelos innovadores basados en la accesibilidad universal, siendo un referente además de a nivel nacional también a nivel internacional, que permite la participación de personas con distintos niveles de

formación y condiciones físicas o cognitivas. En un punto intermedio se encuentran la Orquesta y Coro de la Universidad de Santiago de Compostela y la Orquesta de la Universidad de Granada, que, aunque mantienen audiencias de ingreso, muestran mayor apertura en cuanto a la diversidad de perfiles que pueden formar parte de la agrupación, estas pruebas parece que vienen a desempeñar más una función de organización de los futuros integrantes que una necesidad de exclusión por nivel u otros criterios.

En términos de accesibilidad y adaptaciones para la inclusión, se evidencia una falta de estrategias específicas en la mayoría de las orquestas analizadas. A excepción de la Orquesta Inclusiva UVic-UCC, que promueve incluso en su especificación esta doctrina; ninguna de las demás cuenta con medidas explícitas para la integración de estudiantes con discapacidad, lo que sugiere un área de mejora significativa en el diseño de políticas inclusivas dentro del ámbito musical universitario. La implementación de metodologías adaptativas, la creación de materiales accesibles y la flexibilización de los criterios de acceso podrían contribuir a una mayor democratización del acceso a la práctica musical en la educación superior.

Otro aspecto relevante es la disparidad en el apoyo económico brindado a los participantes. Mientras que universidades como la Universidad de Granada y la Universitat de València ofrecen becas de formación y financiamiento para la participación en cursos y actividades complementarias, otras instituciones como la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Santiago de Compostela limitan su apoyo al reconocimiento de créditos académicos sin ayudas económicas directas. Esto puede generar barreras para la inclusión de estudiantes con menores recursos, limitando el acceso a la formación musical en función de factores socioeconómicos.

Asimismo, se identifican diferencias en la vinculación de las orquestas con el entorno profesional y educativo externo. Las orquestas de la UGR y la UV mantienen una relación estrecha con conservatorios y permiten la convalidación de la participación en la orquesta como prácticas académicas, lo que fortalece la formación preprofesional de sus integrantes. En contraste, la USC y la UVic-UCC tienen un enfoque más centrado en la comunidad universitaria y la participación ciudadana, priorizando la integración social sobre la profesionalización musical.

Finalmente, en términos de impacto, todas las orquestas cumplen una función clave en la difusión cultural y el fortalecimiento del tejido social universitario. La realización de conciertos abiertos al público y la participación en eventos institucionales consolidan a estas agrupaciones como espacios de encuentro y representación cultural de sus respectivas universidades. Sin embargo, el grado de apertura a la comunidad varía, con modelos más inclusivos en la USC y la UVic-UCC, y enfoques más cerrados en la UCM y la UV.

Deducimos, por tanto, que este estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir avanzando en la implementación de modelos orquestales inclusivos en la educación superior. Si bien la mayoría de las orquestas universitarias analizadas cumplen una función educativa y cultural relevante, persisten desafíos en términos de accesibilidad, diversidad y apoyo económico. La adopción de estrategias que permitan una mayor integración de estudiantes con distintos niveles de formación, capacidades y condiciones socioeconómicas contribuiría a consolidar a estas agrupaciones como verdaderos espacios de inclusión educativa y desarrollo artístico en la universidad del siglo XXI.

5. REFERENCIAS

- Acuña Orellana, E., Hernández Tapia, A. y Leiva Mondaca, J. (2024). Programa de Tutores/as Pares UBO: Implementación y Círculo Virtuoso para una Educación Inclusiva. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-561>
- Arizabaleta Domínguez, S. L. y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*(45), 41–52. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Bolívar-Chávez, O. E., Véliz-Briones, V. F., Alcívar-Cedeño, A. K., Zambrano-Sornoza, J. Z. S. y Cruz-Mendoza, J. C. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del conocimiento*, 3(12), 135–148.
- Cabedo-Mas, A., Moliner-Miravet, L., Campayo-Muñoz, E., Macián-

- González, R. y Arriaga-Sanz, C. (2023). Impact of group music-making on social development: a scoping review (El impacto de la práctica musical grupal en el desarrollo social: una revisión exploratoria). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(2), 352–384.
- Carrasco, A. M. V. y Aldaz, F. J. C. (2018). La inclusión educativa y social desde la música y la palabra. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades*(14), 11–19.
- González Garrido, G. B. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis. *Siglo Cero*, 55(4), 71–86. <https://doi.org/10.14201/scero.31993>
- Lara Figueroa, E. (2025). El poder transformador de la música en niños y jóvenes: La práctica musical grupal como agente de cambio. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 72(1). <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2025.71i1.396>
- López, P. R., Arrastia, M. J. R. y Padilla, C. R. (2021). *Metodología de la investigación: de lector a divulgador* (Vol. 83). Universidad Almería.
- Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. (s.f.). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación de Calidad*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138–157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Ruales Tusa, V. (2024). *La música y los procesos cognitivos* (Tesis de Master no publicada). Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito.
- Sánchez-Díaz, M. d. I. N. y Morgado, B. (2023). Democratizing Higher Education: The Use of Educational Technologies to Promote the Academic Success of University Students with Disabilities. *Societies*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/soc13030057>
- Universidad Complutense de Madrid. (s.f.). *Orquesta Sinfónica de la UCM*.

UCM Cultura. Recuperado el 21 de mayo de 2025, de <https://www.ucm.es>

Universidad de Granada. (s.f.). *Orquesta de la Universidad de Granada*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Recuperado el 21 de mayo de 2025, de <https://www.ugr.es>

Universidade de Santiago de Compostela. (s.f.). *Orquesta y Coro de la USC*. USC Cultura. Recuperado el 21 de mayo de 2025, de <https://www.usc.gal>

Universitat de València. (s.f.). *Orquestra Filharmònica de la Universitat de València*. Fundación General de la UV. Recuperado el 21 de mayo de 2025, de <https://www.uv.es>

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). (s.f.). *Orquesta Inclusiva de la UVic-UCC*. UHUB Cultura. Recuperado el 21 de mayo de 2025, de <https://www.uvic.cat>

DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE SOFT-SKILLS A TRAVÉS DE LA MÚSICA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Susana Blanco-Novoa¹

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad del siglo XXI, caracterizada por los avances frenéticos en materia de tecnología y comunicación, estamos presenciando una transformación constante en el paradigma educativo. La educación ya no se limita en la transmisión de conocimientos académicos, sino que se prioriza el desarrollo de habilidades integrales que permita al alumnado abordar con éxito los desafíos de un entorno en constante cambio. Es por ello que surge la necesidad de formar alumnado que pueda adaptarse con rapidez a nuevas circunstancias. En consecuencia, los entornos escolares actuales son cada vez más plurales, multiculturales y diversos por lo que se hace imprescindible la creación de espacios de convivencia donde se promuevan valores como el diálogo, el respeto y la comprensión.

La educación inclusiva aporta beneficios sustanciales a toda la comunidad educativa, en la que el alumnado se forma en un entorno diverso similar al que se enfrentarán en la vida adulta (Ruiz, 2012). El enfoque inclusivo permite abordar un enfoque educativo que desarrolle a su vez las llamadas *soft-skills* o habilidades blandas como el pensamiento crítico, el liderazgo, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la creatividad o la resolución de

¹Universidade de Vigo

problemas. Mientras que las habilidades duras buscan desarrollar la competencia académica y el nivel de conocimiento, las habilidades blandas abarcan habilidades auto-desarrolladas basadas en la comunicación humana y se caracterizan por ser transferibles e interactivas (Caggiano y D'Amante, 2020). Desde la primera infancia y a lo largo de todo el proceso educativo ha de fomentarse la regulación y expresión de emociones y sentimientos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales se manifiesta como un factor que influye en el rendimiento académico positivamente (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017; Pozo-Rico y Sandoval, 2020).

Entre las disciplinas que más contribuyen al desarrollo de las competencias socioemocionales, la educación artística y en particular la música, ha demostrado ser una herramienta fundamental. La música se ha vinculado a la mejora de habilidades interpersonales como el trabajo en equipo y cooperativo (Oriola, 2017) y se presenta como un camino para expresar, reconocer y regular emociones a través del desarrollo de competencias como la empatía, la automotivación y la escucha activa (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017). Además, la música favorece contextos educativos basados en la colaboración y la tutoría entre iguales en dónde se adquieren habilidades interpersonales e intrapersonales (Weston, 2020; Topping et al., 2017). Las actividades de carácter colaborativo y participativo en el que se involucre a todo el alumnado favorecerán la inclusión escolar e incorporando la música a estas actividades se desarrolla la empatía aumentando la motivación, la adaptación al medio y, a su vez, fomentando la participación activa, el desarrollo creativo, la expresión individual y el respeto intercultural (Cremades, 2017; Saarikallio, 2019).

La participación en actividades musicales además de contribuir a mejorar habilidades de autorregulación emocional, comunicativas y colaborativas, también impacta significativamente en el rendimiento académico en áreas como matemáticas o las lenguas (Welch y Biasutti, 2020) y en materia de inclusión los beneficios se tornan relevantes especialmente entre el alumnado con particular vulnerabilidad como el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, diversidad cultural o situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Intervenciones educativas que implementen el uso de música tradicional con una perspectiva multicultural contribuyen al fo-

mento de habilidades socioemocionales transversales (Creech et al., 2021), la empatía y el respeto intercultural (Saarikallio, 2019) ayudando a mitigar las barreras de exclusión en situación de especial vulnerabilidad.

Esta propuesta presenta el diseño de un programa para la mejora de las habilidades blandas o socioemocionales a través de la música, centrado concretamente en el aprendizaje de canciones de diferentes culturas en alumnado de educación primaria para favorecer la inclusión educativa. El objetivo principal de este programa consistirá en analizar cómo la música puede contribuir a mejorar el desarrollo de las *soft-skills*, cómo impacta en el rendimiento académico y en la inclusión del alumnado.

2. MÉTODO

Esta propuesta se articula a través de un enfoque metodológico de investigación-acción ya que pretende abordar un problema específico en un contexto concreto como es la educación primaria. El investigador se convierte en participante activo a través de la observación y la reflexión continua y se involucra a los participantes (alumnado y comunidad educativa) a través de la colaboración para garantizar el proceso transformador y educativo propuesto a través de la planificación, acción, observación y evaluación del proceso y final. Esta metodología pretende sintetizar en el mismo proceso la teoría y la práctica para, a la vez de intervenir en los cambios educativos, aprender del procedimiento llevado a cabo (Latorre, 2003).

Durante la implementación del programa se realizará un seguimiento constante mediante un registro observacional que permitirá medir diferentes indicadores relacionados con la interacción y participación en el aula, la cooperación, el sentimiento de pertenencia a la escuela, satisfacción personal o trabajo relacionado con la integración en el aula y el desarrollo de habilidades socio-emocionales; así como un diario de campo que permita registrar los incidentes críticos ocurridos durante las clases y un análisis de contenido de la producción escolar que estará directamente vinculada a los criterios de evaluación curriculares.

3. APROXIMACIÓN AL DISEÑO DEL PROGRAMA

El diseño de este programa se enfoca en la mejora de las competencias socioemocionales mediante el aprendizaje de canciones tradicionales de diversas culturas para promover la inclusión educativa y fomentar valores como el respeto, la empatía o la cooperación. Se ha elegido la música tradicional por los valores culturales implícitos y presentes en ella y por la forma de transmisión oral convirtiéndola, por lo tanto, en un recurso muy valioso para garantizar la inclusión.

3.1. Contextualización del programa

El contexto para el que se dirige este programa es la educación primaria. Más concretamente está diseñado para implementarse en un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, siguiendo el marco legislativo que establece el currículo para la educación primaria en el Decreto 155/2022, de 20 de enero. Esta normativa destaca la necesidad de fomentar políticas educativas inclusivas y diversas haciendo hincapié en la equidad e inclusión académica. También pone en relevancia la importancia del desarrollo integral del alumnado a través de la adquisición de competencias clave entre las que se encuentra la sensibilidad artística y la diversidad cultural. La ratio por clase en este nivel educativo en Galicia se sitúa en un máximo de 20 alumnos/aula, lo que permite una atención personalizada y un seguimiento cercano del progreso del alumnado.

3.2. Participantes

Los participantes a los que se dirige este programa se encontrarían cursando el tercer ciclo de educación primaria (quinto o sexto curso), con una edad media de 10-11 años. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget estarían en el final del "período de las operaciones concretas" y el inicio del "período de operaciones formales". En el período de operaciones concretas, el alumnado desarrolla los procedimientos relacionados con el pensamiento lógico aplicados a la resolución de problemas concretos, y lle-

gando al final de esta etapa se inicia el período de operaciones formales caracterizado por el desarrollo del pensamiento abstracto. Estas etapas son clave en el manejo procesamiento de la información, el razonamiento complejo y en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

3.3. Metodología didáctica

Las técnicas metodológicas seleccionadas para el desarrollo de este programa han sido activas, participativas y centradas en el trabajo colaborativo, promoviendo la implicación del alumnado y buscando fomentar la creatividad en cada paso del proceso educativo. Se ha mantenido una comunicación constante y fluida con el alumnado, presentando la información de una manera amena y variada para captar su interés y estimular su curiosidad creativa.

3.4. Temporalización

Este programa está diseñado para implementarse durante 6 meses en una sesión semanal de 50 minutos. un repertorio de música tradicional, especialmente canciones de la música tradicional de Galicia y otras culturas del mundo, acompañándose de instrumentos de percusión creados por el alumnado para enriquecer la experiencia musical y emocional. Estas tareas incluyen pequeñas investigaciones que les permiten experimentar, reflexionar y aplicar sus ideas de forma original, lo cual potencia no solo su comprensión del contenido musical, sino también su capacidad para innovar y expresar sus propias interpretaciones dentro de un ambiente colaborativo.

Cada sesión tiene una duración de 50 minutos y su temporalización se estructura en tres bloques: actividades de inicio a través de la audición activa, actividades de desarrollo para la interpretación musical o reelaboración de materiales musicales y la actividad final a modo de recapitulación de la sesión tal como se puede ver en la estructura que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1*Planificación de las sesiones*

Actividad de inicio: Audición activa	Actividades de desarrollo: Interpretación	Actividad final: Recapitulación
Escucha de una pieza o canción de una cultura significativa	Modificación, reelaboración o transformación del repertorio. Interpretación y asimilación	Anotaciones para incorporar en el cancionero o libro viajero colaborativo
15'	30'	5'

Nota. Elaboración propia

3.5. Desarrollo del programa

El programa se estructura en 3 fases. En la primera de ellas, se introduce la música como puente entre culturas partiendo de la música tradicional gallega para continuar ampliando el repertorio hacia músicas de otras culturas como la africana o la latinoamericana. El alumnado profundizará en el estudio del contexto histórico y social de cada una de las canciones propuestas a través de pequeñas investigaciones para posteriormente estudiar de forma concreta la canción con un contexto cultural previo y facilitar así su comprensión. En la segunda fase el alumnado seleccionará y creará de forma colaborativa un banco de instrumentos de pequeña percusión inspirados en instrumentos de las músicas que están trabajando para poder acompañarse durante la interpretación. Para ello, además de la selección de los materiales tendrán que buscar la información necesaria para elaborar los instrumentos de forma colectiva. En la fase final, se integran las canciones con los acompañamientos instrumentales y se añaden coreografías sencillas intentando inspirarse en danzas tradicionales para concluir el programa realizando una presentación o concierto final en donde se muestre a toda la comunidad educativa el trabajo realizado. Asimismo, se documentará todo el proceso a través de material audiovisual que se recogerá de forma digital para su posterior análisis y divulgación. En la Tabla 2 se sintetizan las fases, sesiones y actividades principales.

Tabla 2*Síntesis del programa*

Fase	Semana	Título de la sesión	Actividades principales
1: Trabajo coral y exploración cultural	1	Introducción al programa y primera canción	Presentación del proyecto, introducción a la primera canción tradicional, juegos vocales y dinámicas interculturales.
	2	Exploración cultural y ensayo coral	Investigación del origen cultural de la canción. Ensayo coral con marcaje rítmico y armonías sencillas.
	3	Ampliando el repertorio coral	Introducción de una segunda canción tradicional, combinando canto y percusión corporal. Ensayo en grupos pequeños.
	4	Percusión corporal y armonías vocales	Introducción de percusión corporal para acompañar las canciones. Creación de armonías corales en grupo.
	5	Construcción de un espacio intercultural a través del canto	Ensayo coral con énfasis en la expresión emocional y la interculturalidad. Reflexión grupal sobre el significado de la música en distintas culturas.
	6	Descubriendo el sonido de los materiales reciclados	Presentación de ejemplos de instrumentos reciclados, recopilación de materiales y planificación de los instrumentos a crear.
2: Creación de instrumentos de percusión reciclados	7	Taller de creación de instrumentos	Comienzo del proceso de creación de instrumentos de percusión (maracas, tambores, shakers) con materiales reciclados.
	8	Taller de creación de instrumentos	Finalización de los instrumentos. Prueba de los sonidos e integración de los instrumentos en las canciones ya aprendidas.
	9	Ensayo con instrumentos reciclados	Ensayo coral con acompañamiento de los instrumentos creados por el alumnado. Experimentación rítmica y refinamiento de la integración instrumental.
	10	Ritmos del mundo: exploración musical intercultural	Introducción de una nueva canción y exploración de ritmos de diferentes culturas con los instrumentos creados. Ensayo conjunto de voces e instrumentos.
	11	Improvisación y creatividad en la música coral	Taller de improvisación rítmica y melódica con voces e instrumentos. Reflexión sobre la creatividad musical y la cohesión del grupo.
3: Integración coral e instrumental	12	Ensayo general coral e instrumental	Ensayo completo del repertorio, combinando canciones e instrumentos. Práctica de la coordinación y sincronización grupal.
	13	Preparando la presentación final: música y emoción	Enfoque en la expresión emocional a través de la música. Refinamiento de la presentación coral e instrumental.
	14	Ensayo final y ajustes de última hora	Últimos ensayos antes de la presentación. Se ajustan detalles de la interpretación coral e instrumental. Asignación de roles para la presentación.
	15	Presentación final y celebración intercultural	Presentación final del trabajo coral e instrumental ante compañeros o familias. Reflexión final y celebración del logro colectivo.

Nota. Elaboración propia

3.5.1. Evaluación del programa

Se realizarán tres tipos de evaluación: diagnóstica, procesal y sumativa a través de registro observacional para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos y valorar la evolución del alumnado tanto individual como colectivamente.

4. Discusión

La implementación de programas educativos que utilizan canciones provenientes de diversas culturas se presenta como una metodología idónea para promover la inclusión social, ya que permite visibilizar la diversidad cultural dentro del aula y favorecer la construcción de un ambiente de respeto mutuo y entendimiento intercultural. Klepar y Matveieva (2022) sostienen que la música facilita la socialización, la adaptación escolar y la inclusión y por su parte, Rincón Prat (2015) sostiene que formar parte de una experiencia educativa a través de la música no solo mejoraba las competencias del área de música, sino que fomentaba el interés por todas las áreas y fortalecía el desempeño escolar global. Proyectos pedagógicos como LOVA, demuestran cómo la música promueve la interacción social, la colaboración, contribuyendo también al desarrollo de competencias emocionales y sociales entre el alumnado de primaria (Soliveres-Buigues, Parejo y Giraldez-Hayes, 2021). Además, la música puede ser una herramienta eficaz para romper las barreras sociales y educativas, ofreciendo oportunidades de aprendizaje que de otro modo estarían fuera de su alcance (Draper, 2024).

5. Conclusiones

La música, como herramienta de transformación social y pedagógica, juega un papel crucial en el proceso educativo integral, facilitando la inclusión, la cohesión social y proporcionando un medio en el que el alumnado se pueda expresar libremente y pueda desarrollar sus habilidades socioemo-

cionales a la vez que se pone en valor la diversidad cultural. La música no solo promueve espacios de convivencia y cohesión social, sino que también proporciona espacios de intercambio cultural donde poder mostrar diferentes herencias y bagajes culturales. Esto fomenta valores de respeto social, de empatía intercultural potenciando la reafirmación y la autopresentación de alumnado migrante proporcionando un espacio escolar de convivencia e intercambio cultural. Es por ello que la música se torna como el vehículo idóneo para construir un ambiente inclusivo donde todo el alumnado pueda sentirse parte importante de la comunidad independientemente de sus capacidades o particularidades socioeconómicas.

6. REFERENCIAS

- Caggiano, V. y D'Amante, M. (2020). Soft skills and Jazz in Curriculum design. *Educazione. Giornale Di Pedagogia Critica*, 9(2). <https://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/view/189/187>
- Campayo-Muñoz, E. y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Creech, A., Varvarigou, M. y Hallam, S. (2021). *Contexts for Music Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Palgrave Macmillan.
- Cremades, R. (2017). *Didáctica de la educación musical en primaria*. Parainfo.
- Draper, E. A. (2024). Looking Forward: Music, Disability, and Inclusion. *Journal of General Music Education*, 38(1), 41–43. <https://doi.org/10.1177/27527646241269921>
- Klepar, M. y Matveieva, N. (2022). Use of music therapy in working with younger school students with special educational needs. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-37-43>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221–235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Oriola, S. (2017). *Las Agrupaciones Musicales Juveniles y Su Contribución Al Desarrollo de Competencias Socioemocionales. El Fenómeno de Las Bandas En la Comunidad Valenciana y Los Coros En Cataluña* (Tesis Doctoral no publicada). Universitat de Lleida, Lleida, Spain.
- Pozo-Rico, T. y Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>
- Rincón Prat, G. C. (2015). *El impacto social y educativo del programa musical "Batuta": El sistema nacional de orquestas sinfónicas juveniles e infantiles en Colombia* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/2470ef7b-9e01-4f6b-aae4-6984e841f3f9>
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con Síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Saarikallio, S. (2019). Access-awareness-agency (AAA) model of music-based social-emotional competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- Soliveres-Buigues, R., Parejo, J. L. y Giraldez-Hayes, A. (2021). Una ópera para la escuela de la ciudadanía. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722>
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- Welch, G. F. y Biasutti, M. (2020). The role of music education in supporting child development in early years settings. En S. Young y B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (pp. 249–266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_16
- Weston, D. (2020). The value of 'Soft Skills' in popular music education in nurturing musical livelihoods. *Music Education Research*, 22, 527–

540. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1841132>

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Carmen Torres Carrero¹

Montserrat Magro Gutiérrez²

María del Carmen del Amo Chicharro³

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas emergen como un enfoque pedagógico que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo su participación activa, autonomía y una construcción significativa del conocimiento (Herrada Valverde, 2016). Estas estrategias se orientan hacia una educación inclusiva y personalizada, adaptando la enseñanza a las diferencias individuales y favoreciendo la igualdad de oportunidades (Muntaner-Guasp et al., 2022).

La atención a la diversidad en el alumnado se ha convertido en un aspecto clave en la educación actual, lo que hace esencial la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. En este contexto, las metodologías activas se han mostrado como una herramienta eficaz para adaptar el proceso de enseñanza a las diferentes formas en que los estudiantes adquieren, procesan y retienen la información (Salmerón, 2010). La normativa educativa vigente, tanto a nivel estatal como autonómico, subraya la necesidad de aplicar metodologías que fomenten la participación activa y la inclusión en las aulas. Así, es fundamental que estas estrategias no solo favorezcan la

¹Universidad de Castilla- La Mancha (UCLM)

²Universidad Antonio de Nebrija

³Universidadde Castilla- La Mancha (UCLM)

individualización del aprendizaje, sino que también promuevan la equidad y la inclusión dentro del sistema educativo (Serrano et al., 2025).

En este sentido, Valdivia Ruiz (2015) subraya la relevancia de que el profesorado reconozca los Estilos de Aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de optimizar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el Aprendizaje Cooperativo emerge como una estrategia flexible y facilitadora, que promueve una educación más inclusiva, equitativa y significativa, y se ajusta a los principios y objetivos establecidos por la legislación educativa actual.

2. OBJETIVO

El objetivo principal del estudio es analizar cómo las metodologías activas, en especial el aprendizaje cooperativo, permiten atender a los diferentes estilos de aprendizaje en la Educación Primaria.

3. METODOLOGÍA

Este estudio sigue un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica narrativa, con el propósito de analizar la relación entre las metodologías activas, en particular el aprendizaje cooperativo, y los estilos de aprendizaje en Educación Primaria. Se ha estructurado el análisis siguiendo un orden temático, organizando la bibliografía en torno a tres dimensiones clave relacionadas con el objeto de estudio:

- Contexto educativo actual: Se examinan los cambios en el sistema educativo, centrándose en la necesidad de metodologías innovadoras que favorezcan la participación activa del alumnado.
- Las metodologías activas como estrategia educativa: Se analizan enfoques pedagógicos que promueven un aprendizaje significativo, con especial énfasis en el Aprendizaje Cooperativo.
- La importancia de los Estilos de Aprendizaje en el proceso educativo: Se estudia cómo las metodologías activas pueden adaptarse a la

diversidad de estilos de aprendizaje, optimizando el rendimiento y la motivación del alumnado.

Para la recopilación de información, se consultaron fuentes académicas y científicas de bases de datos especializadas (Scopus, Web of Science, Google Scholar y Dialnet), así como libros, entre otros. Se priorizaron estudios recientes y con mayor impacto en el ámbito educativo, aplicando criterios de actualidad y diversidad de enfoques para garantizar la validez del análisis.

El estudio siguió una revisión bibliográfica narrativa, lo que permitió integrar diferentes perspectivas sin recurrir a pruebas empíricas directas. Se realizó una lectura crítica y comparativa de la literatura disponible, identificando coincidencias y divergencias entre los estudios revisados. La investigación se estructuró en diversas etapas: búsqueda y selección de información en bases de datos académicas, clasificación y organización de la bibliografía, y finalmente, revisión y síntesis de los hallazgos.

4. RESULTADOS

4.1. Contexto educativo actual

El sistema educativo español se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOMLOE), en la que se establecen los principios, objetivos y metodologías que garanticen una educación inclusiva y de calidad. Los principios que esta normativa plantea se centran, principalmente, en la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, por lo que se aboga por la implementación en las aulas de metodologías flexibles y activas, las cuales favorecerán a la adquisición de las competencias clave, a través de la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La LOMLOE promueve el Aprendizaje Cooperativo como una metodología clave para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, fomentando la interacción, colaboración y participación del alumnado en el aula.

En el marco legislativo a nivel autonómico, el Decreto 81/2022, de 12

de julio, 2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, adaptando y concretando lo indicado por la (LOMLOE, 2020) para su implementación en el contexto estatal. Esta normativa, refuerza la atención a la diversidad del alumnado y promueve el uso de metodologías activas e inclusivas que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Por lo tanto, con base en lo expuesto, se destaca la relevancia de aplicar metodologías activas en la Educación Primaria, ya que, como señalan (Serrano et al., 2025), estas estrategias no solo favorecen la inclusión y participación activa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo u otras particularidades, sino que también promueven la cohesión social y el desarrollo de comunidades más equitativas. Además, estas metodologías sitúan al educando en el centro de su proceso educativo, garantizando su desarrollo integral (Muntaner-Guasp et al., 2022).

4.2. Las metodologías activas como estrategia educativa en Educación Primaria

Las metodologías activas sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando su participación, autonomía y la construcción significativa del conocimiento (Herrada Valverde, 2016). Estas estrategias están orientadas a una educación inclusiva y personalizada, permitiendo adaptar la enseñanza a las diferencias individuales y promoviendo la igualdad de oportunidades (Muntaner-Guasp et al., 2022). Además, favorecen la atención a la diversidad del alumnado, ya que ofrecen flexibilidad para ajustar el proceso de aprendizaje a las distintas formas en la que cada alumno percibe, procesa y retiene la información.

A diferencia de los enfoques tradicionales, basados en la transmisión homogénea de conocimientos, las metodologías activas promueven un aprendizaje individualizado, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y atendiendo a los ritmos, intereses y capacidades de cada estudiante (Pastor, 2016). Además de facilitar la adaptación a la diversidad del alumnado, esas metodologías contribuyen de manera significativa al desarrollo de las competencias clave definidas por el marco

legislativo estatal (LOMLOE, 2020).

Entre las metodologías activas más relevantes en el ámbito de la Educación Primaria destacan aquellas que convierten al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, a través de la participación, la experimentación y la construcción del conocimiento de manera colaborativa y significativa.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que permite vincular el conocimiento teórico con la práctica, y aplicarlo en contextos reales (Mallén Berdejo, 2025). Dentro de esta categoría se encuentra también el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se enfoca en la capacidad del alumnado para resolver problemas, fomentando la adquisición de habilidades estratégicas para su resolución.

La Gamificación Educativa integra elementos y mecánicas de juego en entornos no lúdicos para incentivar la motivación, el compromiso y el aprendizaje, mejorando la experiencia educativa del alumnado (Díaz Cotán y Begines Fernández, 2023).

El modelo de Aula Invertida traslada la enseñanza tradicional fuera del aula mediante recursos digitales, permitiendo que el tiempo en clase se dedique a actividades prácticas y colaborativas. Esta metodología impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas, creativas y de resolución de problemas (Galindo-Domínguez, 2019).

Todas estas metodologías activas encuentran un punto de convergencia en el Aprendizaje Cooperativo, ya que su correcta implementación depende, en gran medida, del trabajo en equipo y de la interacción entre el alumnado. Esta metodología promueve la participación activa de los educandos, facilitando una comprensión más profunda de los contenidos y fortaleciendo el sentido de pertenencia dentro del grupo (Martínez Figueira et al., 2022). Es fundamental diferenciarlo del “simple” trabajo en grupo, lo que requiere la aplicación de los principios clave establecidos por Johnson y Johnson (2009). Entre estos principios, se encuentra la interdependencia positiva, donde el éxito del grupo depende de la contribución de cada miembro; la responsabilidad individual y grupal, que garantiza que cada estudiante asuma un rol activo en el proceso y refuerce su compromiso; el desarrollo de habilidades sociales, promoviendo la comunicación efectiva y la resolución de conflictos; y el procesamiento grupal, que permite la reflexión sobre

el desempeño colectivo y la mejora continua.

En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo no solo repercute en el rendimiento académico, sino que también favorece positivamente en el desarrollo social del alumnado, potenciando sus habilidades de interacción y colaboración (Salmerón, 2010).

4.3. La importancia de los Estilos de Aprendizaje del alumnado en su aprendizaje

El concepto de Estilos de Aprendizaje hace referencia a las distintas formas en que los individuos perciben, procesan y asimilan la información. Comprender estas diferencias permite a los docentes adaptar las estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes (Valdivia Ruiz, 2015).

Si se busca delimitar los Estilos de Aprendizaje, no existe una clasificación universal, ya que su categorización varía según la perspectiva teórica y el contexto de aplicación en el que se aborden. Por ejemplo, Kolb (1984), estableció una clasificación basada en la experiencia del aprendizaje en la vida adulta, este autor distingue cuatro estilos: acomodador (concreto y activo); divergente (concreto y reflexivo); asimilador (abstracto y reflexivo) y convergente (abstracto y activo). El modelo de Kolb (1984) resalta la importancia del aprendizaje experiencial y su aplicación en entornos profesionales.

Existen investigaciones en las que las clasificaciones se han enfocado en la diversidad de factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Destacan autores como Dunn y Dunn (1984) quienes proponen cuatro agrupaciones para clasificar a los elementos que los componen, destacando la influencia de aspectos ambientales, emocionales, sociológicos y fisiológicos en el aprendizaje. Por otro lado, autores como Zabalza Beraza (2000), analizan las diferentes dimensiones que intervienen en la forma en que los educandos adquieren y procesan la información.

En esta línea, destaca la investigación de Valdivia Ruiz (2015), sobre los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria, que ofrece una perspectiva actualizada sobre la importancia de estos enfoques en la enseñanza. Su estudio resalta la necesidad de que los docentes identifiquen y comprendan los Estilos de Aprendizaje de sus alumnos para diseñar estrategias peda-

gógicas más eficaces, favoreciendo así un aprendizaje más personalizado y significativo. La autora delimita los Estilos de Aprendizaje en cuatro dimensiones principales: cognitiva; afectiva; ambiental y sociológica, lo que facilita una mejor comprensión de la diversidad en los procesos de aprendizaje, y, por tanto, de adaptar las estrategias pedagógicas con la finalidad de mejorar la enseñanza.

5. DISCUSIÓN

La revisión bibliográfica narrativa sobre la relación entre las metodologías activas, específicamente el Aprendizaje Cooperativo, y la diversidad de Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria, ha evidenciado que la atención a la diversidad es un aspecto clave en la educación actual. Esto resalta la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas flexibles e inclusivas, que permitan adaptar la enseñanza a las distintas formas en las que el alumnado aprende, favoreciendo así un aprendizaje más equitativo y significativo. En este sentido, las metodologías activas han demostrado ser una estrategia efectiva para ajustar el proceso de la enseñanza a las distintas maneras en las que los educandos adquieren, procesan y retienen la información (Salmerón, 2010).

La legislación educativa vigente, tanto a nivel estatal como autonómico, respalda la necesidad de implementar metodologías que fomenten la participación activa y la inclusión en las aulas. Por tanto, es imprescindible que estas estrategias no solo favorezcan a la personalización del aprendizaje, sino que también contribuyan a la equidad e inclusión dentro del sistema educativo (Serrano et al., 2025). Además, se ha constatado que metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación y el Aula Invertida, entre otras estrategias, permiten atender las diferencias individuales al fomentar la experimentación, la participación y la construcción significativa del conocimiento (Herrada Valverde, 2016; Muntaner-Guasp et al., 2022).

Todas estas estrategias tienen en el Aprendizaje Cooperativo un eje central, ya que su implementación en el aula permite que el alumnado participe activamente en su proceso educativo, adaptándose a sus diferentes

estilos de aprendizaje y favoreciendo una enseñanza más inclusiva y personalizada (Martínez Figueira et al., 2022). Para que esta estrategia sea efectiva, es necesaria la aplicación de principios fundamentales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal (Johnson y Johnson, 2009). Estos principios garantizan que todos los educandos tengan un papel activo en el aprendizaje, independientemente de su estilo de aprendizaje predominante.

Desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje, se ha constatado la ausencia de una clasificación universal, ya que su categorización varía según los enfoques teóricos y el ámbito de aplicación (Kolb, 1984; Dunn y Dunn, 1984; Zabalza Beraza, 2000). En el contexto de la Educación Primaria, los hallazgos de Valdivia Ruiz (2015) destacan la importancia de identificar los Estilos de Aprendizaje del alumnado para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas e integrales.

Su propuesta clasifica los Estilos de Aprendizaje en dimensiones (cognitiva, afectiva, ambiental y sociológica) que permiten comprender mejor la diversidad del alumnado en las posibles formas que tienen de aprender, y que por tanto se debe tener en cuenta este aspecto para adaptar el método de enseñanza hacia un modelo más flexible e inclusivo. En esta línea, la autora enfatiza la importancia de que el profesorado reconozca los Estilos de Aprendizaje de sus educandos para optimizar el proceso educativo.

6. CONCLUSIONES

La normativa educativa actual insiste en la necesidad de promover enfoques inclusivos que garanticen la equidad en las aulas. En este contexto, el Aprendizaje Cooperativo se presenta como una estrategia pedagógica que respeta las características individuales del alumnado y que favorece su rendimiento académico, así como el sentido de pertenencia y de colaboración entre los educandos.

La presente investigación ha permitido profundizar en la relación entre las Metodologías Activas y los Estilos de Aprendizaje en la Educación Primaria, destacando el papel fundamental del Aprendizaje Cooperativo en la

individualización del proceso educativo. La revisión bibliográfica ha evidenciado que una enseñanza basada en metodologías flexibles y participativas responde de manera efectiva a la diversidad del alumnado, favoreciendo tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias clave.

Además, el análisis de los Estilos de Aprendizaje reafirma la importancia de adaptar la enseñanza a las particularidades de cada educando. Esto pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado adopte un enfoque flexible, capaz de integrar distintas metodologías activas para responder a la creciente diversidad en las aulas. Dado que el alumnado presenta cada vez mayor variedad de estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades educativas, resulta imprescindible emplear estrategias pedagógicas que permitan personalizar la enseñanza y garantizar una educación inclusiva e integral para todo el alumnado.

7. REFERENCIAS

- Decreto 81/2022, de 12 de julio. (2022). *por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria en la comunidad autónoma de castilla-la mancha*. <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-primaria>
- Díaz Cotán, F. y Begines Fernández, A. M. (2023). Historia a través de la gamificación y el aprendizaje cooperativo en educación primaria. *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo XXI*, 143–158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9399539>
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Grupo Anaya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22784>
- Galindo-Domínguez, H. (2019). Influence of flipped classroom methodology on the self-concept of primary education students. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 37(2), 35–42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.35-42>

- Herrada Valverde, R. I. (2016). Experiencias didácticas basadas en metodologías activas en educación primaria. *Innovación y calidad en Educación Primaria*, 230–243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8290266>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. *Journal of Business Ethics*.
- LOMLOE. (2020). *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mallén Berdejo, M. (2025). Aprendizaje basado en proyectos: Fomentando el protagonismo activo en educación primaria. En *Edunovatic 2024: Conference proceedings* (pp. 596–601). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9971145>
- Martínez Figueira, M. E., Babelo González, V. y Fernández Menor, I. (2022). El aprendizaje cooperativo en el grado de educación primaria: La voz de sus estudiantes. *IJNE: International Journal of New Education*, 9, 5–21.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 2. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje*.
- Salmerón, C. (2010). Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo. *Universidad de Granada*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63437>
- Serrano, L., Llauradó, E. V. y Martínez, L. M. (2025). El impacto de la lomloe en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado. *European Public Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-671>
- Sánchez-Serrano, J. M., Pastor, C. A. y Río, A. Z. d. (2021). La formación

para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>

Valdivia Ruiz, F. (2015). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. Dykinson.

Zabalza Beraza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 58(217), 459–490.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE 3.0 EN LAS RUTINAS DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

María Jesús Martínez Ocaña¹
Óscar Navarro Martínez²

1. INTRODUCCIÓN

Persiguiendo el reto que enfrenta el sistema educativo de llegar a todos, propuesto desde que en 1948 las Naciones Unidas publicara la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la que se defendía que todos los seres humanos somos iguales (artículo 1) y que todos tenemos derecho a una educación (artículo 26) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), se debe caminar hacia la consecución de la equidad educativa (Fernandes et al., 2019). Ello implica que a cada alumno se le proporcione aquello que necesita para aprender, por lo que la atención a la diversidad se convierte en una cuestión de justicia (Pastor et al., 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje supone un modelo holístico que concibe la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como una barrera (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022), reconociendo que las diferencias personales se traducen en diferentes formas de aprender (Gallego et al., 2022). En la actualidad, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) presenta el modelo 3.0 de las pautas DUA como base y orientación para programar los procesos educativos con garantías de flexibilidad, variabilidad y apoyo a la diversidad presente en las aulas (Centro de Tecnología Especial Aplicada, 2024a).

¹Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)

²Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)

El modelo actual del DUA 3.0 añade la identidad del alumnado dentro de los factores de variabilidad del aprendizaje, sumándose a las diferencias en las formas de aprender sobrevenidas por las distintas maneras de implicación (“por qué” aprender), de percibir la información (“qué” aprender) y de actuar y expresar lo que se sabe (“cómo” aprender). Así, la identidad del estudiante se configura como el “quién” del aprendizaje, haciendo una llamada a incorporar a la dinámica del aula todo lo que el alumnado trae consigo: los conocimientos personales, puntos fuertes, valores y creencias como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje (Flint y Jagers, 2021).

En una institución escolar todo “educa”, todo se convierte en una herramienta educativa que forma a las personas (Álvarez et al., 2015). Así ocurre con las rutinas diarias, que constituyen herramientas pedagógicas que la persona adulta debe planificar (Zabalza, 2016). Implementando el Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula de Educación Infantil, las rutinas llevadas a cabo en la misma debieran también responder a la diversidad aplicando los principios que dicho modelo propone. Es por ello que se han diseñado dos situaciones de aprendizaje para aplicar dichos principios en las rutinas de la comida y el aseo en una escuela infantil, con alumnado de 2 y 3 años.

2. MÉTODO

Las múltiples posibilidades de compromiso, de representación y de expresión que existen en el aprendizaje de los hábitos cotidianos pueden promover el alumnado experto, creativo y motivado del que nos habla el DUA Khurana (2022). Es por ello que, en este apartado, se concretan los principios que explica el DUA 3.0, extraídos de la página web del Centro de Tecnología Especial Aplicada (2024c), aplicándolos a situaciones de aprendizaje de las rutinas de la comida y el aseo en una escuela infantil.

2.1. Diseño de múltiples medios de compromiso

El Diseño Universal para el Aprendizaje sugiere la importancia de proporcionar diversas maneras de participación que consideren diferentes mo-

tivaciones e intereses, así como ofrecer opciones para establecer metas significativas y variadas. Para entender el impacto emocional que los estudiantes experimentan frente a los desafíos, es esencial comentar diariamente en la asamblea experiencias ocurridas durante la comida y el aseo, así como observar sus reacciones ante las tareas. Es crucial que el alumnado desarrolle habilidades internas para gestionar sus emociones y motivaciones, reconocer sus fortalezas y debilidades, y aprender a comprender a los demás. Para ello, es importante permitirles disfrutar del placer de actuar por iniciativa propia, preparando el comedor, sirviéndose la comida o recogiendo.

La persona adulta debe proporcionar herramientas para la autoevaluación, permitiendo al alumnado tanto identificar sus progresos y dificultades personales, como cuestionar las estrategias utilizadas. Además, crear espacios donde el alumnado pueda prestar atención a las experiencias y perspectivas de los demás es fundamental, pues contribuye a reconocer cómo sus propias acciones afectan a los demás y, también, a buscar formas consensuadas de reparar el daño cuando el impacto es negativo. El diseño del espacio del comedor y del aseo se realiza de manera que se promuevan las interacciones autónomas entre iguales, siendo la persona adulta responsable de acompañar la gestión de estas interacciones y de organizar espacios de diálogo para compartir y confrontar experiencias negativas.

2.2. Diseño de múltiples medios de representación

Dado que los estudiantes perciben y comprenden la información de diversas maneras, es esencial ofrecerla a través de múltiples canales (auditivo, visual, táctil), en diferentes formatos (textos, sonidos, imágenes) y desde variadas perspectivas. Las rutinas de alimentación y aseo se utilizan como medios para explorar sabores, texturas y sensaciones, así como para aprender procesos, métodos y estrategias de resolución de problemas.

Para apoyar este aprendizaje, la persona adulta dispone de varios recursos para ello. Por ejemplo, el acompañamiento directo para explicar cómo realizar las rutinas en el momento, la colocación de paneles con imágenes y símbolos que secuencian las tareas de comida y aseo, y la verbalización de estas descripciones cuando surgen dudas. Además, se planifican momentos

para registrar audiovisualmente las experiencias, que luego se revisan y comentan en asamblea, describiéndolas detalladamente. También se fomenta el uso libre y autónomo de los instrumentos necesarios para la comida y el aseo, así como la imitación y colaboración entre iguales.

Las competencias ejecutivas, que permiten construir conocimientos aplicables, se desarrollan al potenciar la colaboración mediante el diálogo y actividades compartidas, facilitando la aplicación de los aprendizajes en nuevos contextos. Dado que estos contenidos están presentes en la vida cotidiana fuera del aula, la comunicación con las familias puede ayudar a transferir las estrategias aprendidas a otros entornos.

2.3. Diseño de múltiples medios de acción y expresión

La acción y la expresión requieren una gran cantidad de recursos personales que no todo el alumnado tendrá desarrollados en el mismo nivel. Por ello, deben ofrecerse diferentes alternativas para expresar lo que cada cual va aprendiendo. Por ejemplo, habrá quien realice la tarea más rápido frente a quien siga un ritmo más pausado; o habrá quien pueda expresarse verbalmente con cierta fluidez y quien utilice estrategias no verbales para comunicarse. Es importante diseñar estos momentos con flexibilidad, aceptando que cada alumno llevará a cabo un ritmo distinto. Por ejemplo, permitirles que vayan a jugar cuando acaben de comer, sin necesidad de esperarse unos a otros, disminuye las tensiones y permite la atención más individualizada a quien avanza más despacio.

Valorar el proceso por encima del resultado, acompañando los progresos individuales y brindando la oportunidad de experimentar con las propias habilidades y limitaciones, permite ajustar las metas de manera personalizada. De aquí que se ofrezcan distintas opciones para desarrollar estrategias.

Es necesario que la intervención educativa ayude a establecer metas que sean lo suficientemente grandes como para abarcar todo el proceso, pero que sean lo suficientemente específicas como para ser claras, objetivas y medibles. Por ejemplo, ser capaz de planificar ajustadamente la cantidad de comida que va a comer, procurando que no le sobre en el plato, sirviéndose sólo dicha cantidad y sabiendo que puede repetir si lo necesita. Conocer el objetivo permite reconocer cuándo es necesario cambiar de estrategia o

dirección. Siguiendo el caso anterior, si no le gusta un plato del menú, lo ideal sería servirse una porción pequeña. La intervención educativa busca otorgar herramientas en cada paso del hábito para anticipar y planificar los desafíos, como subirse las mangas, o solicitar que la persona adulta lo haga, previamente a lavarse las manos para evitar mojarse la ropa. La propia evaluación de la experiencia (si se ha mojado o no) reafirma si se está dando una respuesta adecuada o hay que modificar la estrategia.

Es especialmente relevante la manera en que se organiza el espacio y los materiales relacionados con la alimentación y la higiene, ya que su distribución no solo facilita el acceso a ellos, sino que también funciona como una estructura de apoyo para que el alumnado pueda organizar la información y utilizarla de manera efectiva. En este sentido, la persona adulta tiene el rol de preparar y poner a disposición del alumnado los elementos necesarios en cada momento, proporcionando así una guía clara para el desarrollo de las diferentes tareas. Por ejemplo, en el momento de poner la mesa, los utensilios y demás elementos se colocan en un lugar accesible y en un orden establecido que se repite diariamente. Esto permite que cada cual pueda tomarlos y utilizarlos de manera autónoma, favoreciendo la comprensión de la secuencia de acciones y promoviendo la independencia en el proceso.

La retroalimentación ayuda al alumnado a desarrollar una mayor capacidad para observar y regular sus propios avances. En este proceso, la persona adulta actúa como una guía, proporcionando orientaciones que fomentan la autorregulación y la reflexión sobre las propias acciones. Un ejemplo de recurso útil para visualizar y analizar estos progresos es la grabación de videos durante la comida o el aseo. Posteriormente, estos videos pueden ser comentados en grupo durante la asamblea, describiendo con detalle lo que ocurre en cada situación y comparándolos con registros tomados en etapas más avanzadas del proceso. De esta manera, se facilita la toma de conciencia sobre la evolución personal y colectiva, promoviendo la reflexión y el aprendizaje a partir de la experiencia.

El equipo docente debe estar atento a la presencia de prácticas excluyentes para poder identificarlas y abordarlas de manera adecuada. Es fundamental garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de participar en las actividades propuestas. Por ejemplo, puede haber estudiantes

con dificultades para desplazarse erguidos o moverse libremente por el aula para preparar, servirse o recoger los materiales. Sin embargo, esto no significa que no puedan formar parte del proceso de desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones sobre sus hábitos. En estos casos, es clave adaptar la disposición de los materiales y las dinámicas de manera que permitan la participación activa de todo el alumnado.

El objetivo es reflexionar sobre cómo la intervención educativa en los hábitos puede promover la participación de todo el alumnado, asegurando que cada persona pueda desarrollar y demostrar sus habilidades ejecutivas según sus propias posibilidades, sin quedar excluida del aprendizaje y la construcción de su autonomía.

3. RESULTADOS

Este enfoque, centrado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, considera los intereses, motivaciones y posibilidades de cada cual, generando un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. En dicho proceso, se otorga igual relevancia a las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal, lo cual facilita que el educando adquiera una mayor conciencia de sí mismo como un ser único, diferente y valioso (Ponce Blázquez et al., 2023). Cada estudiante entrena y desarrolla habilidades propias que le permiten implicarse de diversas maneras en el grupo, promoviendo la diferenciación sin caer en la discriminación y reconociendo el valor de las contribuciones individuales (Sala-Bars et al., 2022).

En este contexto, la persona adulta desempeña un rol fundamental como modelo positivo del que habla el currículum, favoreciendo el aprendizaje de actitudes fundamentadas en valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (2022) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Los momentos de la comida y del aseo se conciben como recursos educativos que permiten, como se ha expuesto anteriormente, el diseño de múltiples formas de comprometerse con el aprendizaje (“por qué” aprender), el diseño de múltiples medios de representación (“qué” aprender) y el diseño

de múltiples medios de acción y expresión (“cómo” aprender), teniendo en cuenta que la identidad de quien aprende está estrechamente vinculada con los tres principios mencionados, tal como se recomienda en el modelo 3.0 Centro de Tecnología Especial Aplicada (2024b).

4. DISCUSIÓN

La aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 3.0 en la enseñanza de hábitos de alimentación y aseo en la educación infantil representa un enfoque innovador. En edades tempranas, el desarrollo de la autonomía en estas rutinas no solo contribuye a la formación de hábitos saludables, sino que también fortalece habilidades socio-emocionales y ejecutivas.

Desde la perspectiva del DUA 3.0, la consideración de múltiples formas de representación, expresión y compromiso ante las experiencias escolares permite al alumnado acceder al aprendizaje de manera significativa y adaptada a sus necesidades.

Así, la flexibilidad en la enseñanza de hábitos es esencial para asegurar la participación del alumnado con diversas capacidades y estilos de aprendizaje. La adecuación de los materiales y la adaptación del espacio permiten que todas las personas, independientemente de sus habilidades motrices o cognitivas, puedan involucrarse activamente en la construcción de su autonomía.

Finalmente, la aplicación del DUA 3.0 en las rutinas de la escuela infantil promueve una cultura de equidad y respeto por la diversidad desde experiencias cotidianas. La posibilidad de que cada cual aprenda según sus capacidades, recibiendo el apoyo necesario, refuerza la construcción de una comunidad educativa al servicio de una sociedad más justa.

5. CONCLUSIONES

Es urgente desarrollar programas educativos que integren la diversidad en su máxima expresión. El marco teórico proporcionado por el DUA

ofrece un enfoque flexible que se adapta a las distintas necesidades, capacidades e intereses del alumnado. Dentro de este contexto, la Educación Infantil desempeña un papel crucial, pues asume la responsabilidad de proporcionar las primeras experiencias formativas que pueden resultar determinantes para la configuración de la identidad y el desarrollo integral de la persona.

La educación en los primeros años de vida asienta las bases para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. Al ofrecer experiencias educativas orientadas a fomentar dichas competencias, se facilita que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje autónomas y personalizadas, capacitándolo para responder de manera efectiva a sus propias necesidades y desafíos (Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad, 2019). De este modo, los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, lo que tiene implicaciones directas en su capacidad para gestionar y dirigir su vida de manera autónoma.

Tradicional y generalmente, la hora de la comida y del aseo en la escuela infantil se ha llevado a cabo de manera asistencial, donde la persona adulta ejercía una atención bastante similar a todo el alumnado, el cual asumía un papel pasivo como receptor de atenciones: el objetivo era darle de comer o asearle, mientras progresivamente aprendía a colaborar en algunas de las tareas. Sin embargo, introducir los principios del DUA en estos momentos supone capacitarle para participar en la toma de decisiones que implican estos hábitos, dejando de ser receptores de atenciones para convertirse en protagonistas de un proceso educativo que asume la capacidad del alumnado de regular sus procesos afectivos, cognitivos y conductuales a medida que interactúan dentro del entorno de aprendizaje (Code, 2020).

En este sentido, las rutinas se configuran como herramientas pedagógicas de gran valor en el marco de una educación integral. Al aprovechar lo cotidiano como recurso didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vincula estrechamente con la realidad de los educandos, favoreciendo la internalización de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias que también tienen una aplicación práctica en la vida diaria.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, A. B., Casasola, J. C. y Zambrano, M. A. (2015). Timing and the schooling process In kindergarten and first grade. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 47, 233–257.
- Asamblea General de las Naciones Unidas, A. G. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada. (2024a). *About Universal Design for Learning*. CAST. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada. (2024b). *Changes from Guidelines Version 2.2 to Guidelines Version 3.0*. CAST. https://docs.google.com/document/d/1v7aaJ74XMGaIUb4G1sgfe4ffEo9PXLodc8338GMxPUU/edit?usp=sharing&usp=embed_facebook
- Centro de Tecnología Especial Aplicada. (2024c). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00019>
- Fernandes, F., Anguita, J. y Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2019). EDUCACIÓN INCLUSIVA. EL MODELO DE PORTUGAL: ¿REALIDAD O UNA TAREA AÚN PENDIENTE? En pp. 1059–1073.
- Flint, A. S. y Jagers, W. (2021). You matter here: The impact of asset-based pedagogies on learning. *Theory Into Practice*, 60(3), 254–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911483>
- Gallego, D. J., Alonso, C. y Barros, D. M. V. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial). <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.5309>
- Khurana, A. (2022). Converting physical spaces into learning spaces: Integrating universal design and universal design for learning. *Frontiers in*

Education, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965818>

- Pastor, A., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2018). *DUA. Diseño Universal para el Aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Edelvives. <https://educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>
- Ponce Blázquez, E., Palomares Ruiz, A. y Navarro Martínez, (2023). *Procesos de aprendizaje para el equilibrio educativo. Autorregulación a través del modelo competencial en educación primaria* (Tesis Doctoral no publicada). Doctorado en Investigación en Humanidades, Artes y Educación, Universidad de Castilla La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/items/55358f66-91c1-476c-9070-62eb03062c50>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero. (2022). *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE-A-2022-1654. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad, . (2019). *relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad*. Diario Oficial de la Unión Europea. 2019/C189/02
- Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C., Adam-Alcocer, A. L., Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C. y Adam-Alcocer, A. L. (2022). Más Allá de las Pautas DUA: El Rol de la Filosofía de Enseñanza en la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 33–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>
- Sánchez-Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21–31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Zabalza, M. A. (2016). *Calidad en la educación infantil*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauclm/45952>

LIDERAZGO EDUCATIVO E INCLUSIÓN: PERSPECTIVAS DE DIRECTORES RURALES Y URBANOS

Montserrat Magro Gutiérrez¹

Juana María Anguita Acero²

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un eje fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, ya que permite garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes (Hanne, 2018). En este sentido, la educación inclusiva no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también a un compromiso social para eliminar cualquier forma de exclusión escolar (Maldonado, 2018).

A partir de esta perspectiva, busca construir una escuela inclusiva que promueva la convivencia y la tolerancia en la diversidad, garantizando la equidad educativa (Mendoza, 2018). De acuerdo con Romero y Rutti (2018), solo a través del reconocimiento y la valoración de la diversidad se podrá garantizar el bienestar de los educandos, ya que la inclusión es un elemento inexcusable en la práctica escolar.

El sistema educativo español debe ofrecer una educación inclusiva que atienda a la diversidad del alumnado en cualquier contexto y entorno, ya sea rural o urbano (Díaz-Barriga, 2020). Las escuelas rurales suelen tener grupos reducidos, lo que facilita una atención más cercana y personalizada, mientras que las urbanas, en ocasiones, requieren de una buena organización para poder atender adecuadamente a una mayor población escolar.

¹Universidad Antonio de Nebrija

²Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

En este sentido, los directores de centros educativos juegan un papel fundamental en la implementación de estrategias inclusivas. Su gestión tiene una gran incidencia en la cultura escolar y en la forma de abordar las diferencias en el aula (Bolívar, 2015). Atendiendo a Day et al. (2009), la calidad educativa está estrechamente vinculada al compromiso de los docentes y al liderazgo escolar. A pesar de la importancia de la figura directiva en el éxito educativo, en España existen pocas investigaciones sobre el papel de los directores en la atención a la diversidad, especialmente en el contexto rural (Ávarez Álvarez et al., 2020).

Por ello, este estudio se presenta como un primer acercamiento al tema en cuestión que pretende servir de base para futuras investigaciones sobre educación inclusiva en diferentes contextos. El objetivo principal de este trabajo consiste en comparar los procesos inclusivos en centros educativos rurales y urbanos, identificando las similitudes, diferencias y estrategias empleadas por sus directores para atender a la diversidad, planificar la enseñanza y evaluar los aprendizajes.

2. METODOLOGÍA

A través de un enfoque cualitativo se intentará comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes y analizar los significados que atribuyen a su experiencia. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a participantes accesibles y dispuestos a colaborar. En la investigación participaron dos directores de escuelas rurales y dos directores de escuelas urbanas. La cantidad de entrevistas realizadas estuvo determinada por la capacidad operativa de las investigadoras, garantizando un análisis profundo de las experiencias relatadas. Se respetaron los principios éticos de investigación, asegurando la privacidad y el anonimato de los participantes.

Para la recogida de datos, se empleó la herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018), compuesta por: 27 preguntas de reflexión sobre inclusión, un cuestionario con 65 ítems de respuesta tipo Likert y una sección sobre fortalezas y debilidades en la atención a la diversidad. Su diseño se basa en el "Index for Inclusion", referencia internacional en el ámbito educativo.

Para este trabajo se analizó la Dimensión C “Desarrollando procesos inclusivos”, compuesta por tres categorías:

- Categoría C.1. *Presencia*: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Examina el discurso de los directores sobre cómo los docentes y la comunidad educativa reconocen y valoran la diversidad en el aula.
- Categoría C.2. *Participación*: empoderamiento de todos y todas. Analiza cómo la comunidad educativa favorece la inclusión y participación equitativa del alumnado.
- Categoría C.3. *Logro*: progreso y evaluación. Estudia la opinión de los directores urbanos y rurales sobre cómo se mide el progreso y la transición educativa de los estudiantes.

Tabla 1

Dimensión C. Desarrollando procesos inclusivos

Categoría	Preguntas
C.1.	<p>C.1.1. Celebración de la diversidad. ¿El profesorado celebra la diversidad del alumnado en el proceso educativo?</p> <p>C.1.2. Planificación de la enseñanza. ¿El profesorado planifica la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado?</p> <p>C.1.3. Proceso educativo. ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de manera inclusiva?</p> <p>C.1.4. Variedad metodológica. ¿El profesorado utiliza un amplio repertorio de estrategias metodológicas?</p>
C.2.	<p>C.2.1. Grupos heterogéneos flexibles. ¿La heterogeneidad del alumnado es el criterio básico que se sigue cuando se forman grupos de trabajo en el aula?</p> <p>C.2.2. Organización de espacios y tiempos. ¿La organización espacio-temporal se programa en función de las características que presenta el alumnado?</p> <p>C.2.3. Apoyo. ¿El proceso de apoyo educativo al alumnado se realiza considerando el principio de inclusión?</p>
C.3.	<p>C.3.1. Evaluación. ¿En el proceso de evaluación se valora el progreso del alumnado según sus posibilidades?</p> <p>C.3.2. Tránsito entre etapas educativas. ¿El centro orienta al alumnado y a sus familias en el proceso de tránsito de una etapa educativa a otra?</p>

Para el análisis de los datos se siguieron las recomendaciones de Seid (2016) sobre análisis de entrevistas cualitativos. Esto implicó la transcripción de las entrevistas y, tras una revisión bibliográfica, la organización de la información en Excel, siguiendo las dimensiones del guion. Posteriormente, se realizó una codificación inductiva y deductiva, categorizando la información. Se identificaron relaciones causales y patrones interpretativos que permitieron una comprensión estructurada de los procesos inclusivos en escuelas rurales y urbanas.

3. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN

El análisis de las respuestas de los directores rurales (en adelante DR) y directores urbanos (en adelante DU) revela diferencias en la forma en que se implementan los procesos inclusivos en sus respectivos contextos. A continuación, se presenta un análisis detallado por cada categoría y variable.

3.1. Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

Respecto a la celebración de la diversidad por parte del profesorado, se obtiene que la diversidad es reconocida por los DR y se aborda de forma individualizada. Al ser grupos pequeños, los docentes pueden trabajar con cada estudiante. En el contexto urbano, los directores enfatizan estrategias institucionales como actividades culturales. La diversidad se celebra mediante eventos colectivos y actividades inclusivas.

En cuanto a la planificación de la enseñanza, teniendo en cuenta a todo el alumnado, los DR enfatizan que la planificación se adapta a cada estudiante, utilizando evaluaciones diagnósticas iniciales para personalizar la enseñanza. Por su parte, los DU mencionan que existen marcos estructurados y supervisados por la inspección educativa, además de realizarse adaptaciones curriculares.

En referencia al proceso educativo inclusivo o no inclusivo, los DR priorizan metodologías inclusivas y colaborativas, fomentando el trabajo en pequeños grupos; mientras que los DU mencionan que la inclusión es un requi-

sito normativo, pero su implementación puede presentar dificultades. Sobre la variedad metodológica para el fomento de la inclusión, los DR valoran altamente la combinación de metodologías y la experimentación con diferentes enfoques pedagógicos; mientras que el discurso de los DU se centra más en las limitaciones de recursos. Consideran que la formación docente es clave para una enseñanza más diversa.

3.2. Participación: empoderamiento de todos y todas

Respecto a los grupos heterogéneos flexibles para constituir grupos de trabajo en el aula, los DR mencionan que la heterogeneidad es natural debido a la estructura internivelar de sus centros. Por su parte, los DU implementan estrategias de distribución equitativa mediante sorteos o planificación estratégica.

En relación a la organización de los espacios y tiempos en función de las características que presenta el alumnado, los DR adoptan enfoques flexibles donde el horario se adapta según proyectos o necesidades; mientras que para los DU la distribución del espacio es un desafío debido a la alta densidad de alumnado.

En cuanto al apoyo educativo brindado al alumnado atendiendo al principio de inclusión, los DR procuran dar respuesta rápida a las necesidades de los estudiantes debido a la cercanía y menor tamaño de los grupos. Por su parte, los DU destacan el trabajo de los equipos de apoyo estructurados para brindar una atención adecuada, aunque a veces es necesario reforzar el acompañamiento.

3.3. Logro: progreso y evaluación

Respecto a la evaluación como proceso que valora el progreso del alumnado según sus posibilidades, los DR utilizan informes de progreso personalizados y calificaciones formales. Por su parte, los DU aplican adaptaciones curriculares según las necesidades individuales.

Finalmente, en cuanto al tránsito entre etapas educativas, los DR preparan a los estudiantes para la siguiente etapa; las familias de dichos estudiantes perciben un “choque fuerte” entre la Educación Infantil y Primaria y

el tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria. Los DU realizan charlas, visitas y jornadas de puertas abiertas para facilitar las transiciones.

4. RESULTADOS: COMPARACIÓN

La comparación de los resultados en la dimensión analizada muestra que, en general, tanto las escuelas rurales como las urbanas reconocen la importancia de la diversidad en el aula y su impacto en la enseñanza. Ambas siguen normativas para garantizar la equidad y aplican metodologías que favorecen la inclusión. Sin embargo, existen diferencias en su implementación. En el ámbito rural la atención a la diversidad es más personalizada, permitiendo una inclusión directa y adaptada a cada estudiante, mientras que en las escuelas urbanas se promueven eventos colectivos y estrategias visibles para reforzar la comunidad. En la planificación de la enseñanza, los docentes rurales tienen mayor flexibilidad para adaptar contenidos, mientras que en las escuelas urbanas la planificación está más regulada, limitando la personalización. En cuanto al proceso educativo, la colaboración es natural en las escuelas rurales debido a su tamaño reducido, mientras que en las urbanas la inclusión se percibe más como un requisito normativo. Finalmente, en las zonas rurales hay más innovación pedagógica, mientras que en las urbanas la enseñanza depende más de recursos y formación especializada.

Tabla 2*Categoría “Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado”*

Variable	Similitud	Divergencias
Celebración de la diversidad por parte del profesorado	Ambos valoran la diversidad como un aspecto clave en el aula.	Mientras que en lo rural se prioriza la atención personalizada, en lo urbano se promueven actividades colectivas y visibles.
Planificación de la Enseñanza, teniendo en Cuenta a todo el alumnado	El plan de estudios está supervisado por normativas y requiere adaptación.	En lo rural predomina la flexibilidad y personalización, mientras que en lo urbano, la planificación sigue normativas más estrictas.
Proceso educativo	Se cumplen requisitos normativos, aunque con desafíos de aplicación.	En lo rural, la colaboración es intrínseca debido al tamaño reducido de los grupos, mientras que en lo urbano, la inclusión se percibe como un requerimiento externo.
Variedad de metodológica para el fomento de la inclusión	Dependencia de recursos y formación especializada para metodologías inclusivas.	Mientras que en lo rural la innovación pedagógica es una constante, en lo urbano se depende más del acceso a recursos y formación específica.

En la dimensión de participación, tanto en contextos rurales como urbanos, se promueve la formación de grupos de trabajo para equilibrar la diversidad. Sin embargo, en el rural, la diversidad surge de manera natural debido a la estructura internivelar, mientras que en el urbano es necesario implementar mecanismos para garantizarla. En cuanto a la organización de espacios y tiempos, en las escuelas rurales existe mayor flexibilidad para adaptar horarios y actividades a las necesidades del alumnado mientras que en las urbanas, la alta densidad de estudiantes y las infraestructuras condicionan la organización. Respecto al apoyo educativo, en el ámbito rural la intervención es inmediata y personalizada mientras que en el urbano, aunque existen estructuras especializadas, su ejecución puede verse afectada por limitaciones en recursos y disponibilidad de personal.

Finalmente, en la tercera dimensión, en ambos contextos la evaluación del aprendizaje se adapta a las posibilidades del alumnado. Sin embargo, en el rural se prioriza una evaluación cualitativa basada en el seguimiento in-

Tabla 3*Categoría “Participación: empoderamiento de todos y todas”*

Variable	Similitud	Divergencias
Grupos heterogéneos flexibles para constituir grupos de trabajo en el aula,	Se forman grupos por sorteo o planificación para equilibrar diversidad.	En lo rural, la diversidad es parte de la dinámica natural del aula, mientras que en lo urbano se requieren mecanismos formales para garantizarla.
Organización de los espacios y tiempos en función de las características que presenta el alumnado	Limitaciones de espacio afectan la distribución y organización de actividades.	En lo rural, el tiempo es más flexible y se adapta a las circunstancias, mientras que en lo urbano, la falta de espacio condiciona la organización.
Apoyo educativo para brindado al alumnado con respecto considerando al principio de inclusión	Existen estructuras de apoyo con especialistas, pero pueden ser insuficientes.	En lo rural, la intervención es inmediata y personalizada, mientras que en lo urbano hay mayor estructura pero posibles dificultades en la ejecución.

dividual, frente al urbano donde se aplican adaptaciones curriculares más estructuradas para atender la diversidad. Respecto al tránsito entre etapas, si bien las escuelas rurales preparan a los estudiantes para los cambios, surgen dificultades de adaptación por el contraste con la Educación Secundaria. En las escuelas urbanas, existen más estrategias institucionales para acompañar este proceso de transición.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación muestra cómo el contexto educativo influye en la manera en que se desarrollan los procesos inclusivos. Mientras que en las escuelas rurales predominan la flexibilidad y la atención personalizada, en las urbanas se enfatizan los recursos estructurados y la supervisión normativa. En las zonas rurales, la inclusión se basa en la adaptación individual y en la cercanía entre docentes y estudiantes, permitiendo una enseñanza más ajustada a las necesidades específicas del alumnado, lo que refuerza la idea de Mendoza (2018) sobre la necesidad de eliminar la exclusión me-

Tabla 4*Categoría “Logro: progreso y evaluación”*

Variable	Similitud	Divergencias
Evaluación como proceso que valora el progreso del alumnado según sus posibilidades	Se aplican adaptaciones curriculares según necesidades específicas.	En lo rural, la evaluación enfatiza la trayectoria individual, mientras que en lo urbano, se implementan mecanismos de adaptación más formales.
Tránsito entre etapas educativas,	Se organizan charlas y visitas para facilitar la transición.	En lo rural, la preocupación se centra en la diferencia de dinámicas entre niveles, mientras que en lo urbano hay más acompañamiento estructurado.

diantes estrategias adaptadas al contexto. En contraste, en el ámbito urbano, la implementación de la inclusión depende en gran medida de estrategias institucionalizadas, planificación reglamentada y programas institucionales. Aunque esto garantiza cierto orden y coherencia, puede limitar la personalización del aprendizaje y generar barreras burocráticas (Maldonado, 2018).

Los hallazgos de esta investigación tienen importantes implicaciones para el diseño de políticas y estrategias de educación inclusiva en distintos contextos. Romero y Rutti (2018) enfatizan que la equidad en la educación solo puede garantizarse si se otorga mayor autonomía a las instituciones para adaptar su enseñanza. En este sentido, algunas recomendaciones clave incluyen:

1. El fortalecimiento de la flexibilidad curricular, otorgando mayor autonomía a las instituciones educativas para adaptar la enseñanza según las necesidades de los estudiantes, especialmente en entornos urbanos, donde las regulaciones parecen dificultar la inclusión.
2. La mejora de las infraestructuras y los recursos en las escuelas urbanas, alineándose así con Díaz-Barriga (2020), ya que las limitaciones espaciales y la alta densidad de estudiantes dificultan la personalización del aprendizaje. En este sentido, resulta fundamental invertir en formación docente y en entornos de aprendizaje adecuados.

3. La ampliación del apoyo educativo en todos los contextos, asegurando la presencia de personal capacitado y mecanismos de acompañamiento para estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que reafirma lo señalado por Bolívar (2015) respecto a la influencia de la gestión directiva en la cultura.
4. La mejora del acompañamiento en la transición entre niveles educativos, especialmente en las zonas rurales, donde el paso a la Educación Secundaria representa un desafío significativo para los estudiantes debido al cambio de entorno y metodología.

Como se puede observar, la educación inclusiva presenta dificultades y oportunidades distintas según el contexto. Mientras que en el medio rural la cercanía y la adaptabilidad son fortalezas, en el ámbito urbano, los recursos estructurados y la supervisión normativa facilitan la implementación de estrategias inclusivas, aunque con ciertos límites organizativos. Tal como afirman Day et al. (2009), el liderazgo directivo es clave en el éxito de la educación inclusiva. Así, este estudio, al representar un primer caso exploratorio, sienta las bases para futuras investigaciones que busquen equilibrar la flexibilidad rural con la estructuración urbana, en pro de una educación más equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

6. REFERENCIAS

- Ávarez Álvarez, C., García Prieto, F. J. y Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos*, 42(168), 94–106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Azorín, C. M. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana*

na de Evaluación Educativa, 8(2), 15–39. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.2.001>

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Penlington, C., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. final report* (Inf. Téc.). University of Nottingham. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Díaz-Barriga, (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19–29). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/535
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. caso de la universidad nacional de salta. *Alteridad*, 13(1), 14–29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115–131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Mendoza, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 50. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-009)
- Romero, L. y Rutti, R. (2018). *La educación inclusiva y el rendimiento escolar de los estudiantes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de chaclacayo de lima metropolitana 2015* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1252>
- Seid, G. (2016, 16–18 de Nov). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. una propuesta didáctica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA CREAR ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS

María del Carmen del Amo Chicharro¹

Ángel Luis González Olivares²

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diversas investigaciones empíricas han evidenciado los efectos positivos de la metodología Flipped Classroom en los procesos cerebrales, favoreciendo una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes (Tourón y Santiago, 2015). No obstante, el modelo de enseñanza tradicional sigue predominando en la mayoría de los centros educativos en España, lo que crea una desconexión entre las prácticas educativas actuales y las necesidades de una sociedad en constante cambio. En este contexto, resulta esencial incorporar estrategias de neuroaprendizaje, como el modelo de clase invertida (Flipped Classroom), con el fin de aumentar la implicación y motivación de los estudiantes.

El Flipped Classroom o clase invertida es una metodología cuyo principal objetivo es otorgar un papel más activo al alumnado en su proceso de aprendizaje, en contraste con el enfoque tradicional. Este modelo invierte la dinámica en la que los estudiantes memorizaban los contenidos teóricos proporcionados por el docente y, en clase, solo resolvían dudas y realizaban

¹Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

²Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

actividades prácticas (Blasco-Martel, 2024).

Hoy en día, resulta crucial crear entornos de aprendizaje inclusivos en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. El modelo Flipped Classroom permite personalizar los aprendizajes, fomentar la participación activa y realizar un apoyo y seguimiento personalizado del alumnado, ofreciendo un ambiente de aprendizaje dinámico e inclusivo (Sánchez Soto y García-Martín, 2023).

2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es analizar el papel de la metodología Flipped Classroom como una estrategia educativa innovadora y explorar su potencial como herramienta de neuroaprendizaje para crear entornos de aprendizaje inclusivos.

3. MÉTODO

Este estudio emplea una metodología cualitativa. Mediante una revisión bibliográfica no sistemática, se examinan diversos estudios de investigación disponibles en los repositorios de Dialnet, Google Scholar, Scopus y Web of Science. Se ha optado por este tipo de revisión debido a la escasez de bibliografía que conecte de manera directa la metodología Flipped Classroom con la educación inclusiva en las primeras etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria). El objetivo es ofrecer una visión general sobre el estado del tema. Este enfoque hace referencia a una revisión bibliográfica de tipo narrativo (Turnbull et al., 2023). Aunque en este tipo de revisiones puede haber ciertos sesgos, resultan útiles para obtener una visión panorámica del asunto (Arias et al., 2021). A partir de este análisis, se establece un punto de partida para futuras investigaciones más específicas, especialmente en el campo de las ciencias sociales. En este sentido, (Turnbull et al., 2023) considera la revisión bibliográfica como un paso esencial en cualquier tipo de investigación, incluida la empírica.

4. RESULTADOS

La metodología Flipped Classroom surge como una alternativa ante la desmotivación y la pasividad del alumnado frente a los métodos tradicionales, que demandaban con urgencia la implementación de metodologías activas capaces de motivar y favorecer la inclusión educativa (González Fernández y Huerta Gaytán, 2019).

El Flipped Classroom se presenta como una estrategia de neuroaprendizaje que promueve una atención personalizada para distintos ritmos de aprendizaje y ofrece recursos adaptados a diferentes estilos de aprendizaje (Hinojo et al., 2019). Esta metodología involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje, fomenta el estudio previo, facilita su participación activa y promueve el diálogo con el docente (Prieto Martín et al., 2021). También permite una educación personalizada, atendiendo las habilidades y necesidades individuales, resaltando talentos, e incrementando la interacción entre el alumnado y el docente (Fisher y Yang, 2022).

En este sentido, el Flipped Classroom se posiciona como una herramienta y estrategia clave de neuroaprendizaje que contribuye al desarrollo integral del alumnado desde tempranas edades, adaptándose a las demandas del siglo XXI. Existen evidencias de que esta metodología incrementa la motivación (Tourón y Santiago, 2015; Sánchez Soto y García-Martín, 2023), lo que favorece la liberación de neurotransmisores como la serotonina, que activa el área límbica generando satisfacción; la adrenalina, que estimula el área prefrontal manteniendo a los estudiantes más activos; y la dopamina, que activa la amígdala y motiva a continuar con la actividad. Estos neurotransmisores aumentan la atención, ayudan en la memorización y regulan el estado de ánimo (Gómez, 2020). Desde una perspectiva de neuroeducación, esta metodología favorece un aprendizaje significativo, funcional e interdisciplinario, conectado con el mundo real y respetuoso con la neurodiversidad existente en las aulas.

Así, como respuesta a una educación tradicional, el sector educativo está experimentando transformaciones, especialmente en el uso de estrategias basadas en neuroaprendizaje (Aguilera-Ruiz et al., 2017). Se observa una creciente tendencia hacia la implementación de metodologías activas y técnicas de neuroaprendizaje que promuevan la participación del alum-

nado como elemento esencial para mejorar los procesos de aprendizaje (Barrera y Donolo, 2009). El neuroaprendizaje, una disciplina que integra neurociencia, pedagogía y psicología, permite comprender cómo el cerebro humano procesa y facilita el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo cognitivo y promoviendo una educación inclusiva (Perez et al., 2018; Alcívar-Alcívar y Moya-Martínez, 2020). Sin embargo, aún existen docentes que siguen utilizando enfoques tradicionales que no tienen en cuenta las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje del alumnado (Demera y López, 2020).

En la actualidad, las áreas curriculares deben superar las metodologías tradicionales que limitan la imaginación, la investigación y la participación. Implementar el Flipped Classroom en el aula incrementa la motivación para aprender nuevos contenidos, mejora la concentración y atención, y transforma la perspectiva del alumnado hacia la enseñanza, haciendo las clases más atractivas y favoreciendo un aprendizaje comprensivo, significativo, funcional e inclusivo.

En las últimas dos décadas, las sociedades han evolucionado rápidamente en el contexto de la globalización. Las escuelas, como no podía ser de otra manera, deben adaptarse para dar respuesta a las nuevas necesidades. En este contexto, el desarrollo del alumnado tendrá mayores posibilidades de ser efectivo si los procesos de enseñanza y aprendizaje se abordan desde metodologías como Flipped Classroom y estrategias innovadoras de neuroaprendizaje en las que el alumnado reciba atención personalizada y pueda desarrollarse a su propio ritmo (Esteban et al., 2023).

5. DISCUSIÓN

Aunque medir el impacto de los enfoques invertidos no es una tarea sencilla (Awidi y Paynter, 2019), diversos estudios han demostrado que la metodología Flipped Classroom genera efectos positivos en el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los efectos más destacados es la atención personalizada. Según (Awidi y Paynter, 2019), esta metodología permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo, pudiendo repasar los contenidos tantas veces como sea necesario. Pérez (2023) señala que este modelo promueve un aprendizaje más autónomo desa-

rollando habilidades de autorregulación. Además, facilita la colaboración entre el alumnado, la ayuda mutua y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, esenciales para un ambiente inclusivo. De manera similar, Santiago-Campión y Bergmann (2018) afirma que esta metodología favorece la interacción entre alumnado y docente, teniendo este más tiempo para interactuar directamente con el alumnado durante la clase, resolver dudas y proporcionar apoyo individualizado.

Por su parte, Tourón y Santiago (2015) destaca que Flipped Classroom permite una evaluación constante y formativa, lo que permite al docente observar el progreso de cada alumno y ajustar estrategias en función de las necesidades de cada uno, lo que favorece una educación más inclusiva y adaptada.

En cuanto a los efectos cognitivos, varias revisiones previas evidencian que la mayoría de los estudios sobre la implementación del Flipped Classroom resaltan impactos positivos en el rendimiento académico del alumnado. Un análisis reciente de (Zheng et al., 2020) sobre el impacto de esta metodología en el rendimiento académico revela que tiene efectos positivos en todos los niveles educativos. Un estudio de (Day, 2018) sugiere que Flipped Classroom puede beneficiar especialmente la adquisición y transferencia de conocimientos en estudiantes de menor rendimiento. En la misma línea, (Heyborne y Perrett, 2016) recopiló datos sobre el rendimiento y las percepciones de los estudiantes, concluyendo que existen ganancias de rendimiento utilizando esta metodología. (Chuang et al., 2018) también señalaron que el éxito en el aula está estrechamente vinculado con la preparación previa de los estudiantes para trabajar los contenidos, concluyendo que las tareas generadas con Flipped Classroom pueden servir como reguladores externos para orientar los aprendizajes.

Esta metodología busca involucrar al alumnado en el desarrollo de las actividades, otorgando protagonismo al estudiante y promoviendo el diálogo con el docente, aprovechando el tiempo en clase para resolver dudas (Prieto Martín et al., 2021). Según Murillo-Zamorano y Godoy-Caballero (2019), la evidencia sugiere que Flipped Classroom mejora el compromiso de los estudiantes y aumenta su motivación para aprender, proporcionando una experiencia de aprendizaje positiva. En su investigación, Long, Logan y

Waugh (2016) encontraron resultados positivos en una encuesta sobre las actitudes y preferencias de los estudiantes respecto a las experiencias de aprendizaje previas a la clase. Los estudiantes indicaron que preferían trabajar con los materiales previos a la clase porque estos facilitaban la comprensión de los contenidos.

Otros estudios, como el de Galindo-Domínguez y Bezanilla (2019), investigaron la implementación del Flipped Classroom en universidades españolas, evaluando su impacto en el rendimiento académico y en la percepción de los estudiantes sobre la experiencia. Por último, la revisión de Lucena, Díaz, Rodríguez y Marín (2019) analizó la producción científica relacionada con esta metodología, evidenciando su efectividad en términos de rendimiento académico.

Investigadores como Murillo-Zamorano y Godoy-Caballero (2019) señalan que en la educación actual persiste un modelo de aprendizaje pasivo en los estudiantes, lo que limita el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el ámbito laboral. En este sentido, Lai, Hsiao y Hsieh (2018) sugieren que, para hacer las clases más atractivas para los estudiantes de hoy, es crucial replantear el uso del tiempo en el aula, ajustando las tareas a los intereses y necesidades de los alumnos.

De acuerdo con Murillo-Zamorano y Godoy-Caballero (2019), la evidencia muestra que la metodología Flipped Classroom mejora la implicación de los estudiantes en el entorno educativo y aumenta su motivación para aprender. Además, el nivel de satisfacción tanto de los estudiantes como de los docentes respecto al cambio metodológico puede proporcionar una visión sobre cómo perciben ambos el proceso de enseñanza-aprendizaje (Turan y Akdag-Cimen, 2019). Esta metodología no solamente facilita un aprendizaje más autónomo y adaptado a las necesidades individuales del alumnado, sino que promueve la inclusión educativa al proporcionar un entorno flexible y colaborativo (Awidi y Paynter, 2019).

6. CONCLUSIÓN

Frente a la necesidad de adaptar el sistema educativo español a las exigencias de la sociedad contemporánea, es crucial reconocer que las au-

las requieren docentes bien formados, capaces de integrar los conocimientos de la neurociencia con las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque debe contemplar los avances tecnológicos que permiten una comprensión más precisa de cómo aprende el cerebro humano (López y Fraile, 2023). Asimismo, es esencial que los docentes desarrollen estrategias que favorezcan el aprendizaje personalizado e inclusivo. El objetivo es evolucionar desde el modelo tradicional de enseñanza hacia uno en el que los docentes estén capacitados en neuroeducación, promoviendo la adquisición de aprendizajes en el alumnado teniendo en cuenta ritmos y estilos de aprendizaje (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020). La adopción de metodologías activas, como el Flipped Classroom, facilita la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo, brindando a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar su máximo potencial.

A través de la revisión bibliográfica realizada, se evidencia que la metodología Flipped Classroom puede contribuir a mejorar de manera significativa la inclusión educativa en las aulas de Educación Infantil y Primaria. De esta forma, se puede afirmar que el objetivo general de este trabajo se ha cumplido. Esta metodología promueve la superación de las metodologías tradicionales, aún predominantes en muchas aulas del siglo XXI, y aboga por capacitar a los docentes en el conocimiento del cerebro humano, teniendo en cuenta la neurodiversidad presente en los grupos de estudiantes de cualquier centro educativo (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020). Los estudios revisados indican que los alumnos que esta metodología facilita un aprendizaje adaptado a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado, promoviendo la inclusión educativa en las aulas.

A pesar de los avances conseguidos, los sistemas educativos actuales aún no aprovechan completamente las contribuciones de otras disciplinas para ofrecer al alumnado la atención personalizada que necesita según sus características individuales. Es fundamental que los docentes comprendan cómo funciona el cerebro y se familiaricen con metodologías activas y estrategias de neuroaprendizaje, como el modelo de Flipped Classroom (Tourón y Santiago, 2015). La formación continua de los docentes en estas áreas es esencial. Los programas de desarrollo profesional deben incluir módulos sobre neurociencia, metodologías activas e inclusión educativa. Esto no so-

lo mejorará la competencia de los docentes, sino que también les permitirá mantenerse actualizados con los últimos avances y tendencias educativas. De esta manera, se logrará mejorar la calidad del sistema educativo, optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecer una atención más adecuada a las necesidades del alumnado.

7. REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 261. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Alcívar-Alcívar, D. y Moya-Martínez, M. (2020). La neurociencia y procesos que intervienen en el aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos. *Polo del conocimiento*, 5(8), 510–529. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1607>
- Araya-Pizarro, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes de las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arias, G., Holgado, J., Tafur, T. y Vásquez, M. (2021). *Metodología de la investigación. el método arias para hacer el proyecto de tesis*. Inudi
- Awidi, I. y Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers and Education*, 128, 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Barrera, M. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista digital universitaria*, 10(4), 2–18. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>
- Blasco-Martel, Y. (2024). *Adquisición de competencias transversales y clase inversa*. <https://hdl.handle.net/2445/208284>
- Chuang, H.-H., Weng, C.-Y. y Chen, C.-H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British*

Journal of Educational Technology, 49(1), 56–68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>

- Day, L. J. (2018). A gross anatomy flipped classroom effects performance, retention, and higher-level thinking in lower performing students. *Anatomical Sciences Education*, 11(6), 565–574. <https://doi.org/10.1002/ase.1772>
- Demera, K. y López, L. (2020). Neuroaprendizaje como propuesta pedagógica en educación básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1–11. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/04/neuroaprendizaje-propuesta-educacion.html>
- Esteban, R. M., De Barros, C. y Quijano, R. (2023). *Claves de la neuropedagogía*. Octaedro
- Fisher, I. y Yang, J. (2022). Flipping the flipped class: Using online collaboration to enhance efl students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Galindo-Domínguez, H. y Bezanilla, M. (2019). Una revisión sistemática de la metodología flipped classroom a nivel universitario en españa. *INNOEDUCA. Journal of technology and educational innovation*, 5(1), 81–90. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470>
- González Fernández, M. O. y Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Gómez, D. (2020). *Neurociencia. estructura y funciones del cerebro*. Libsa.
- Heyborne, W. H. y Perrett, J. J. (2016). To flip or not to flip? analysis of a flipped classroom pedagogy in a general biology course. *Journal of College Science Teaching*, 45(4), 31–37. https://doi.org/10.2505/4/jcst16_045_04_31
- Hinojo, F., Aznar, I., Romero, J. y Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. una revisión sistemática. *Campus virtuales*, 8(1), 9–18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>
- Lai, H., Hsiao, Y. L. y Hsieh, P. J. (2018). The role of motivation ability, and

opportunity in university teacher' continuance use intention for flipped teaching. *Computers Education*, 124, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.013>

Long, T., Logan, J. y Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60(3), 245–252. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>

Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R. y Marín, J. A. M. (2019). Influence of the flipped classroom on academic performance. a systematic review. *Campus Virtuales*, 8(1), 9–18.

López, F. y Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. una revisión sistemática. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5–12. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1255>

Murillo-Zamorano, J. y Godoy-Caballero, A. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>

Pherez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149–166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>

Prieto Martín, A., Barbarroja Escudero, J., Álvarez Álvarez, S. y Corell Almuzara, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149–177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>

Pérez, J. (2023). *Metodología "flipped classroom". aulas invertidas usando las tic*. <https://vinculando.org/educacion/metodologia-flipped-classroom-aulas-invertidas-usando-las-tic.html>

Santiago-Campión, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: flipped classroom y metodologías activas en el aula*. Planeta-Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713985>

Sánchez Soto, L. y García-Martín, J. (2023). El impacto psicoeducativo de la

metodología flipped classroom en la educación superior: Una revisión teórica sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 217–229. <https://doi.org/10.5209/rced.77299>

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196–231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>

Turan, Z. y Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in english language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590–606. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>

Turnbull, D., Chugh, R. y Luck, J. (2023). Systematic-narrative hybrid literature review: A strategy for integrating a concise methodology into a manuscript. *Social Sciences y Humanities Open*, 7(1), 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100381>

Zheng, L., Bhagat, K., Zhen, Y. y Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: A meta-analysis. *Educational Technology y Society*, 23(1), 1–15. <https://psycnet.apa.org/record/2020-39682-001>

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU IMPACTO EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Carmen Torres Carrero ¹

María Jesús Martínez Ocaña ²

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual se enfrenta al desafío de desarrollar, no solo conocimientos académicos en el alumnado, sino también favorecer la adquisición de habilidades cognitivas necesarias para su desempeño en una sociedad en constante cambio LOMLOE (2020). En este contexto, el Aprendizaje Cooperativo es una estrategia metodológica efectiva, ya que fomenta la interacción y la construcción compartida del conocimiento. Además, promueve un entorno inclusivo donde los educandos pueden fortalecer sus capacidades a través del trabajo en equipo, la resolución cooperativa de problemas y la toma de decisiones conjunta.

El objetivo principal del estudio es analizar el impacto del Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de las funciones ejecutivas en el alumnado de Educación Primaria. Se busca comprender cómo la implementación de estrategias cooperativas puede influir en habilidades cognitivas como la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, todos ellos aspectos fundamentales para el éxito académico y social (Vaccaro et al., 2024).

¹Universidad de Castilla- La Mancha (UCLM)

²Universidad de Castilla- La Mancha (UCLM)

A través de una revisión bibliográfica cualitativa, se explora la relación entre la implementación del Aprendizaje Cooperativo en las aulas de Educación Primaria y la mejora de las funciones ejecutivas, habilidades necesarias para el éxito académico y social. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a una mayor comprensión sobre la influencia de esta metodología en el desarrollo cognitivo, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones y aplicaciones pedagógicas.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, empleando una revisión bibliográfica no sistemática como estrategia principal de análisis (Cavalcante y Oliveira, 2020). A través de este método, se busca examinar la relación entre el Aprendizaje Cooperativo y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de Educación Primaria, permitiendo una aproximación amplia y flexible a los aportes teóricos y empíricos disponibles sobre la temática abordada.

La investigación cualitativa facilita la comprensión de fenómenos educativos al basarse en el análisis de fuentes documentales previas. En este caso, la revisión bibliográfica no sistemática permite integrar diversas perspectivas teóricas, estudios empíricos, normativas educativas y experiencias docentes relacionadas con el impacto del Aprendizaje Cooperativo en las funciones ejecutivas. Esta metodología posibilita identificar tendencias, desafíos y oportunidades en la implementación de estrategias cooperativas en el aula.

Para garantizar la rigurosidad y relevancia del estudio, las fuentes analizadas fueron seleccionadas con base en criterios de actualidad, pertinencia y diversidad de enfoques. El proceso de revisión se llevó a cabo en varias etapas, iniciando con la búsqueda de información en bases de datos académicas y repositorios reconocidos como Dialnet, Scopus y Web of Science. Posteriormente, se realizó la clasificación y organización de la bibliografía recopilada, seguida de su análisis y síntesis para extraer conclusiones significativas sobre la temática investigada.

3. RESULTADOS

3.1. Marco Normativo actual

El profesorado debe afrontar la creciente diversidad del alumnado en las aulas, lo que exige metodologías más flexibles e inclusivas. El Aprendizaje Cooperativo fomenta la participación activa y el desarrollo de competencias clave, permitiendo construir el conocimiento de forma colaborativa y potenciando habilidades como la planificación, la memoria de trabajo y la autorregulación.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) refuerza la necesidad de aplicar metodologías activas y flexibles que respondan a la diversidad del alumnado. En este sentido, las estrategias didácticas deben favorecer el aprendizaje significativo y la equidad educativa, elementos que encajan plenamente con los principios del Aprendizaje Cooperativo. La normativa estatal aboga por la transformación del aula en un espacio de interacción, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su potencial en un entorno inclusivo.

A nivel autonómico, el Decreto 81/2022, de 12 de julio, que regula la ordenación y el currículo de Educación Primaria en Castilla-La Mancha, adapta la LOMLOE (2020) al contexto autonómico, enfatizando la importancia de metodologías activas e inclusivas. Este marco normativo destaca la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que permitan la participación equitativa e inclusiva del alumnado.

Además, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el contexto educativo respalda la adopción de metodologías cooperativas, ya que este enfoque promueve la accesibilidad y la personalización del aprendizaje desde su concepción. El DUA establece que el diseño de la enseñanza debe garantizar múltiples formas de representación, expresión y compromiso, permitiendo que cada estudiante pueda acceder al conocimiento según sus necesidades y fortalezas individuales. En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo facilita estos principios al generar dinámicas que favorecen la interacción, la resolución de problemas en equipo y la construcción de conocimiento a través del diálogo y la cooperación.

3.2. El Aprendizaje Cooperativo en la Educación Primaria

En el ámbito educativo, la innovación es un elemento clave para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Farfán y Leyva (2016) sostienen que favorecer la innovación en las escuelas permite la integración de variantes teóricas y metodológicas que favorecen la calidad educativa. López et al. (2020) defienden esta idea al afirmar que la restauración y reorganización de estrategias de enseñanza pueden mejorar el desempeño docente y potenciar el desarrollo del pensamiento creativo en los educandos.

En este contexto, los estudios sobre las metodologías activas han experimentado un creciente interés debido a su potencial para mejorar el aprendizaje. Entre ellas, el Aprendizaje Cooperativo es una estrategia flexible e inclusiva que favorece la interacción, el desarrollo cognitivo y la participación equitativa de todos los educandos. Según Pujolàs (2012), esta metodología implica la organización del alumnado en equipos reducidos de composición heterogénea, organizados de manera que todos los miembros tengan la misma oportunidad de participar activamente y de potenciar la interacción simultánea. La finalidad de esta estrategia metodológica es que cada educando alcance el máximo de sus posibilidades tanto en la adquisición de conocimientos como en la capacidad de trabajar de forma cooperativa (Muñoz Busto et al., 2021).

Por otro lado, Gutiérrez Tapias (2018) señala que las estrategias didácticas conformadas por técnicas metodológicas adecuadas permiten al alumnado desarrollar capacidades cognitivas en diversas áreas del conocimiento. El Aprendizaje Cooperativo, en este sentido, destaca como una metodología capaz de fomentar tanto el trabajo autónomo como grupal, propiciando la participación activa y la corresponsabilidad en el aprendizaje (López et al., 2020). Autores como Fernández y Melero (1995) defienden que esta estrategia ante las metodologías tradicionales en términos de eficacia, especialmente en la resolución de problemas y la comprensión de textos. Además, la interacción entre el alumnado favorece el desarrollo de sus habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje más significativo (Muñoz Busto et al., 2021).

Los principios fundamentales del Aprendizaje Cooperativo han sido

ampliamente estudiados en diversas investigaciones como las realizadas por Azorín Abellán (2018) y Johnson y Johnson (1999). Estos últimos identifican cuatro pilares fundamentales que deben estar presentes al implementar la metodología de Aprendizaje Cooperativo (interdependencia positiva, interacción, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales y valoración personal). La interdependencia positiva establece los vínculos entre el alumnado y su grupo. La interacción cara a cara, por su parte, implica que los estudiantes con distintos niveles de conocimiento colaboren entre sí para avanzar en su aprendizaje. Asimismo Aguilera (2020) defiende que el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales es fundamental para garantizar el éxito de esta metodología, pues cada miembro del equipo debe ser capaz de demostrar su aprendizaje.

3.3. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas a través del Aprendizaje Cooperativo

Las funciones ejecutivas comprenden un conjunto de procesos cognitivos de alto nivel que permiten a los individuos regular su pensamiento y comportamiento de manera flexible con el fin de alcanzar un objetivo (Vaccaro et al., 2024). Estas capacidades incluyen el autocontrol, la memoria de trabajo, la planificación, la solución de problemas y la flexibilidad cognitiva, las cuales son esenciales para el aprendizaje académico desde la infancia temprana (Best et al., 2011). Los estudios realizados por Flores junto a otros autores Flores et al. (2014), desglosan el desarrollo gradual de estas habilidades. Detallan que en la infancia temprana, las funciones que se consolidan con mayor rapidez son la detección de selecciones de riesgo y el control inhibitorio. En la infancia tardía, destacan la memoria de trabajo, la flexibilidad mental y la planeación visoespacial, mientras que en la adolescencia tardía se completa el desarrollo de la capacidad de planificación secuencial. La fluidez verbal y la abstracción continúan su progreso en la juventud, aunque únicamente en contextos escolarizados (Flores et al., 2014).

Desde una perspectiva neuropsicológica, las funciones ejecutivas se incluyen dentro de un gran "abanico" debido a la amplia variedad de habilidades que abarcan y a la diversidad de enfoques teóricos para su estudio

(Huizinga, 2006; Marino, 2010). En este sentido, su desarrollo implica la consecución de habilidades desde el control de respuestas impulsivas hacia una mayor capacidad de procesamiento selectivo de la información, favoreciendo la manipulación mental de los datos, la formulación de hipótesis y estrategias para la resolución de problemas, así como la mejora de las estrategias de memoria (Flores et al., 2014).

Desde una perspectiva global, el mundo actual exige la formación de individuos capaces de analizar, deducir, interactuar y resolver problemas de manera colaborativa. En este sentido, García González y Llamas Salguero (2015) defienden que para la solución de problemas reales se requiere la cooperación y el reconocimiento de las fortalezas individuales dentro de un grupo de trabajo. Bajo esta premisa, el Aprendizaje Cooperativo representa una estrategia metodológica eficaz para favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que fomenta la planificación, la memoria de trabajo y el control inhibitorio a través de la cooperación y la toma de decisiones conjunta (Díaz et al., 2006). En esta metodología, el alumnado debe coordinarse para resolver tareas de manera equitativa, regulando sus impulsos y ajustando sus respuestas a las necesidades del grupo. Al participar en actividades grupales, los alumnos desarrollan estrategias de planificación, organizan la información de manera efectiva y aprenden a evaluar sus propios progresos y los de sus compañeros, lo que fortalece tanto su autonomía como su capacidad para el trabajo en equipo (Martín Lobo y Rodríguez Fernández, 2015).

Los estudios han demostrado que la implementación del Aprendizaje Cooperativo en entornos educativos tiene un impacto positivo en diversas funciones ejecutivas. Por ejemplo, en un estudio experimental se observó que los estudiantes que participaron en programas de Aprendizaje Cooperativo mostraron una mejora significativa en tareas relacionadas con la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, la atención y la planificación, en comparación con aquellos que no participaron en este tipo de metodología (Vaccaro et al., 2024). Estos resultados refuerzan la idea de que el Aprendizaje Cooperativo no solo fortalece el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo integral de los educandos, proporcionándoles las herramientas cognitivas necesarias para resolver los

desafíos del entorno escolar y social.

4. Discusión y Conclusión

La investigación y análisis bibliográfico realizado, evidencia la importancia del Aprendizaje Cooperativo como una propuesta metodológica capaz de potenciar habilidades cognitivas en el alumnado. La literatura revisada destaca que las funciones ejecutivas, consideradas procesos de alto nivel que regulan la conducta y el pensamiento (Vaccaro et al., 2024), desempeñan un papel esencial en el aprendizaje y en el éxito académico. Dentro de estas, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio han sido identificadas como capacidades fundamentales que evolucionan progresivamente desde la infancia hasta la adolescencia (Flores et al., 2014).

En este sentido, el desarrollo de las funciones ejecutivas sigue una progresión determinada, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben ajustarse a las necesidades de cada etapa evolutiva (Flores et al., 2014). Los estudios revisados evidencian que el Aprendizaje Cooperativo es una metodología que facilita el ejercicio constante de las funciones ejecutivas en el aula. Por ello Díaz et al. (2006) solicitan planificar tareas en equipo, coordinar esfuerzos y ajustar respuestas individuales dentro de un grupo para reforzar la capacidad de autorregulación, la memoria de trabajo y la toma de decisiones. El trabajo cooperativo, requiere que los educandos procesen la información, la organicen, seleccionen las estrategias adecuadas y evalúen su propio desempeño en conjunto, lo que estimula su desarrollo cognitivo y metacognitivo (Johnson et al., 1999). Además, la interacción constante entre los compañeros de equipo promueve la flexibilidad cognitiva al exponer a los alumnos a diferentes puntos de vista y formas de resolver problemas (Aguilera, 2020).

Así mismo, desde una perspectiva neuropsicológica, las funciones ejecutivas han sido descritas como un concepto amplio que abarca diversas habilidades, desde la regulación de impulsos hasta el pensamiento abstracto y la planificación estratégica (Marino, 2010; Huizinga, 2006). Esto sugiere que su desarrollo no solo depende de la maduración biológica, sino tam-

bién de la estimulación cognitiva proporcionada por el entorno educativo. De nuevo, el Aprendizaje Cooperativo proporciona un marco favorecedor para fortalecer estas capacidades, ya que fomenta la participación activa y el procesamiento conjunto de la información, elementos que favorecen la construcción de un pensamiento más reflexivo y estructurado (García González y Llamas Salguero, 2015). Del mismo modo, las investigaciones experimentales han demostrado que los estudiantes expuestos a programas de Aprendizaje Cooperativo muestran mejoras significativas en tareas que evalúan memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, atención y planificación en comparación con aquellos que no participan en este tipo de metodologías (Vaccaro et al., 2024).

Desde un marco legislativo, tanto en la LOMLOE (2020) como en el Decreto 81/2022 en Castilla-La Mancha, se especifica la necesidad de aplicar metodologías activas que potencien un aprendizaje equitativo e inclusivo. Por tanto, el Aprendizaje Cooperativo se alinea con los principios educativos actuales al promover la interacción, la responsabilidad compartida y la adaptación a las diversas necesidades del alumnado. La integración del Aprendizaje Cooperativo con enfoques como el DUA refuerza el efecto que pueden llegar a tener en el desarrollo de las funciones ejecutivas del alumnado. Esta metodología favorece el aprendizaje significativo, así como al desarrollo de las funciones ejecutivas del alumnado. El desarrollo de estas habilidades es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el Aprendizaje Cooperativo, tras la revisión y análisis realizado se considera una estrategia efectiva para estimular este desarrollo cognitivo en los educandos. A través de la interacción y la colaboración, los estudiantes refuerzan habilidades como la planificación, la memoria de trabajo y el autocontrol, lo que no solo impacta en su rendimiento académico, sino también en su capacidad para afrontar desafíos de manera autónoma y efectiva. Esta metodología, por tanto, contribuye al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo su adaptación a entornos educativos y sociales cada vez más exigentes.

Por otro lado, es oportuno detallar que aunque la evidencia respalda los beneficios del Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de las funciones ejecutivas, su implementación en el aula no está exenta de desafíos. Facto-

res como la formación del profesorado, la resistencia al cambio metodológico y la necesidad de recursos adecuados pueden influir en la efectividad de esta estrategia (Martín Lobo y Rodríguez Fernández, 2015).

5. REFERENCIAS

- Aguilera, M. S. Z. (2020). El Aprendizaje Cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de Aprendizaje Cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181–194.
- Best, J., Miller, P. y Naglieri, J. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learning and individual differences*, 21, 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Cavalcante, L. T. C. y Oliveira, A. A. S. d. (2020). Métodos de revisión bibliográfica en los estudios científicos. *Psicologia em Revista*, 26(1), 83–102. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>
- Decreto 81/2022. (2022). *por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria en la comunidad autónoma de castilla-la mancha*. <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-primaria>
- Díaz, M. d. M., Rocher, I., Apodaca, P., Garcia-Jimenez, E., Lobato Fraile, C. y Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*.
- Fernández, P. F. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10028>
- Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E. y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- García González, M. L. y Llamas Salguero, F. (2015). Procesos y progra-

mas inteligencias múltiples. *Procesos y programas de neuropsicología educativa*, 123–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9449837>

- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: Su relación con el desarrollo emocional y «aprender a aprender». *Tendencias pedagógicas*, 31, 83–96.
- Huizinga, M. (2006). *Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis*. https://core.ac.uk/reader/191799382?utm_source=linkout
- LOMLOE. (2020). *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, M. J. P., Gámez, M. R. y Pachay, L. M. V. (2020). APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA METODOLOGÍA ACTIVA INNOVADORA. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(8). <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/679>
- Marino, J. C., D. (2010). Actualización en tests neuropsicológicos de funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 34–45.
- Martín Lobo, M. P. y Rodríguez Fernández, A. (2015). La intervención desde la base neuropsicológica y metodologías que favorecen el rendimiento escolar. *Procesos y programas de neuropsicología educativa*, 14–32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9449844>
- Muñoz Busto, A., Elvira Rey, C. y Domínguez Estremiana, M. (2021). Aprendizaje Cooperativo y ABP. En *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación* (pp. 20–27). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760321>
- Pujolàs, P. P. (2012). Aulas inclusivas y Aprendizaje Cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1).
- Vaccaro, P., Pietto, M., Muchiut, F. y Sánchez, B. (2024). Intervención neurodidáctica sobre las funciones ejecutivas en adolescentes: Neurodidáctica y Funciones Ejecutivas. *Journal of Neuroeducation*, 4(2). <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/42417>

MENTORÍA PARA DOCENTES DE MÚSICA: ENFOQUES INCLUSIVOS Y FORMATIVOS

María José Hernández-Micó¹
Sara Domínguez-Lloria²

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical posee un papel determinante en la formación integral del alumnado permitiendo la creación de ambientes de instrucción inclusivos y transformadores. La aportación significativa de la música al desarrollo de las habilidades blandas junto a la necesidad de abordar su evolución en el contexto educativo es señalada por (Diz-Otero et al., 2023). Instituciones como European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022) y UNESCO (2022) apoyan la labor del profesorado como impulsor del cambio, así como la formación continua docente para abordar los desafíos actuales mediante las acciones de mejora de la eficacia y el fomento de la cultura colaborativa.

La determinación de que los centros educativos deben ser plenamente inclusivos posee un carácter global generalizado, aunque tanto el profesorado novel como el experimentado localizan retos en torno a esta cuestión (Tveitnes y Hvalby, 2024). El apoyo al alumnado en un ambiente inclusivo requiere un conocimiento de la legislación sobre educación especial por parte del colectivo docente, así como la normativa de sus centros escolares y la coyuntura de apoyo educativo de la que disponen (Kamalı-Arslantaş y Yalçın, 2023).

¹Universidad de Alicante

²Universidad de Vigo

Charalampous (2023) subraya el hincapié de las teorías de inclusión sobre el cambio necesario en la organización escolar para que la totalidad del alumnado acceda a una educación de calidad, apuntando la importancia del papel de los cuidadores de niños con necesidades especiales en la creación de un ambiente escolar inclusivo actuando en el rol de mentores de alumnado con necesidades educativas especiales. El autor destaca la conveniencia de la implantación de mecanismos de mentoría para garantizar la plena inclusión de estudiantado con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar y en la sociedad en general, sugiriendo que “los educadores en una comunidad de aprendizaje profesional tienen la oportunidad de compartir y evaluar su práctica en un contexto de colaboración. También pueden impartir conocimientos, crear innovaciones e influir en el comportamiento de sus miembros”(Charalampous, 2023, p. 29).

En referencia a la definición de mentoría, Vélaz-de Medrano-Ureta (2009) presenta la relación que se establece entre un individuo con mayor experiencia, al que se le denomina mentor, y otro individuo con menor o sin experiencia, denominado mentorizado, con el propósito de desarrollar un conjunto de competencias y habilidades para progresar en el desempeño de una tarea. La formación del profesorado de música debe abordar el enlace entre los elementos teóricos y prácticos de la materia para responder eficazmente a las necesidades que surgen en los distintos entornos de enseñanza (Esteve-Faubel et al., 2017). En el contexto educativo musical la mentoría se posiciona como una herramienta eficaz que mejora el cambio de los conocimientos teóricos al contexto práctico, a través de la supervisión y guía del profesorado en formación (Davis, 2017).

La necesidad de contar con programas específicos de mentoría para profesorado de música con una perspectiva inclusiva determina el presente estudio. Los principales objetivos que se establecen en este trabajo abarcan el diseño de un programa de mentoría para el profesorado de música con un enfoque en la inclusión educativa, el planteamiento de las perspectivas inclusivas de los programas de mentoría y la determinación de las acciones encaminadas a la guía del profesorado de música.

2. MÉTODO

El diseño de un programa de mentoría para profesorado de música abordando perspectivas de enseñanza en un entorno inclusivo responde a necesidades expuestas en la investigación educativa. El acompañamiento y guía al profesorado en el transcurso del desempeño profesional por parte de profesorado experimentado en el contexto de los programas de mentoría expone resultados positivos para los miembros participantes, extendiéndose los beneficios al resto del profesorado, instituciones y el sistema educativo en general (CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013).

2.1. Ámbitos de la mentoría

Los programas de mentoría para profesorado de música abordan diferentes ámbitos de actuación relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la construcción de la identidad del profesorado, la cultura profesional y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La mentoría tiene un impacto sobre el aprendizaje profesional mediante el progreso de las competencias y habilidades docentes, incidiendo en el bienestar del profesorado y la calidad en la enseñanza (CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013), pudiendo abarcar a la totalidad del colectivo docente de un centro educativo o guiando al profesorado novel (OECD, 2019). En el contexto de los programas de mentoría de ámbito musical se favorece el aprendizaje experiencial y el desarrollo de las competencias docentes, impulsando el desarrollo de la identidad del profesorado (Kuebel et al., 2018), estableciendo entornos colaborativos entre el colectivo docente en el marco de la cultura profesional (Barrett et al., 2019) e impulsando la evolución de las habilidades socioemocionales y sentimiento de pertenencia a la comunidad del profesorado de música (MacLeod et al., 2020).

2.2. Perspectivas inclusivas de los programas de mentoría

Addy et al. (2023) destacan la inclusión en contextos formales de enseñanza como un eje fundamental en el entorno de la educación superior, subrayando el propósito de la mentoría inclusiva en abordar los antecedentes de los individuos en el rol de mentorizados para impulsar su evolución de una manera integral. Los autores apuntan las claves de la relación de mentoría exitosa cuando el mentor valora las vivencias del mentorizado como diversas, meritorias e interesantes de interpretar, e inciden en el concepto de “la mentoría inclusiva, por definición, reconoce y valora lo que los estudiantes mentorizados aportan a la relación de mentoría” (Addy et al., 2023, p. 12).

Los autores presentan una serie de estructuras de mentoría que apoyan principios de mentoría inclusiva expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1

Estructuras de mentoría inclusiva

Estructuras de mentoría inclusiva	Descripción
Díadas	Las relaciones de mentoría establecidas entre las figuras de mentor y mentorizado, de uno a uno, en contextos formales o informales. La competencia cultural del mentor y su concepción del aprendizaje son relevantes para escuchar, comunicarse con efectividad y generar confianza.
Tríadas o grupos	Las tríadas son las relaciones de mentoría establecidas entre una persona en el rol de mentor y dos personas en el rol de mentorizados. Los grupos engloban uno o varios mentores junto a varios mentorizados. La interacción entre los individuos mentorizados permite acometer retos en común, así como ayudarse mutuamente y compartir identidades, afianzando un entorno colaborativo.
Constelaciones	En una aproximación de constelación, los individuos en el rol de mentorizados cuentan con numerosos mentores en distintos ámbitos. Este enfoque establece una inclusión efectiva, ya que se muestra un aprendizaje de los mentorizados de manera amplia de una diversidad de personas.

Nota. Basado en Addy et al. (2023).

Eble (2020) apunta la necesidad de ofrecer un ambiente inclusivo para el alumnado universitario creando planteamientos pedagógicos y de desarrollo profesional con un enfoque en la justicia social. En esta línea el autor señala la importancia de atender las redes de mentoría de forma transdisciplinar para reforzar el desarrollo y la sostenibilidad de la inclusión en los programas de postgrado, así como atender al profesorado en su etapa inicial docente.

Eble (2020) expone que “las redes de mentoría son redes de personas y recursos que fomentan y promueven múltiples relaciones y conexiones; las relaciones en un modelo de red son multifacéticas, multidireccionales y mutuamente beneficiosas” (p. 530). Se presenta en la Tabla 2 las características de las redes de mentoría productiva.

Tabla 2

Redes de mentoría productiva

Características de las redes de mentoría productiva
Énfasis en la inclusión
Establecimiento de oportunidades de aprendizaje significativas de forma recíproca
Promoción de la generación de conocimiento de forma colaborativa
Reconocimiento de los intereses de los individuos dentro de la organización
Visibilidad de las voces marginadas
Impulso a las relaciones de mentoría de forma recíproca

Nota. Basado en Eble (2020).

Tveitnes y Hvalby (2024) exponen desafíos en el contexto de educación inclusiva en relación con la supervisión del profesorado novel en el rol de mentorizado y la práctica del profesorado mentor como se expone en la Tabla 3.

Tabla 3

Retos en torno a la inclusión

Retos en torno a la inclusión en el profesorado novel (mentorizado) y profesorado experimentado (mentor)
La educación inclusiva adaptada y la conducta del alumnado
La gestión inclusiva del aula y la generación de vínculos
La colaboración inclusiva entre familias y profesorado
El entrenamiento del profesorado mentor para guiar al profesorado novel sobre conocimientos de desempeño profesional y retos de la escuela inclusiva

Nota. Basado en Tveitnes y Hvalby (2024).

Los autores destacan la conveniencia de que la mentoría en el contexto de educación inclusiva debe ser particular para la profesión, apuntando las competencias necesarias del mentor en torno a la mentoría, conocimientos determinados sobre la instrucción en el aula inclusiva, además de la cultura de la colaboración en las comunidades profesionales.

2.3. Diseño del programa de mentoría

El diseño del programa de mentoría para docentes abarca diferentes fases entre las que se encuentran la preparación, la implementación y la evaluación del diseño, además de la selección de profesorado participante en los papeles de mentor y mentorizado (CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013). Durante la etapa de preparación del programa de mentoría se llevan a cabo diferentes acciones como la detección de recursos de tipo económico u organizativo, la franja temporal para llevar a cabo la mentoría, además de la intervención del profesorado. En cuanto a la fase de implementación, se acentúan las actividades de coordinación del programa, siendo esencial el entrenamiento del profesorado mentor y la asignación de docentes en los roles de mentor y mentorizado en base a valoraciones competenciales, sociales y personales. Por último, la fase evaluativa repercute en la calidad y mejora del programa de mentoría, aportando los resultados del alumnado, profesorado y centro educativo (CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013).

3. DISCUSIÓN

El papel decisivo de las instituciones educativas y gubernamentales en el fortalecimiento del colectivo docente y apoyo del desarrollo profesional continuo de los docentes especialistas exige un compromiso firme por parte de estas organizaciones (Ashton y Klopper, 2018).

Las recomendaciones sobre la necesidad de un marco de actuación en los programas de mentoría son múltiples, conteniendo asuntos como la calidad de las actuaciones, desarrollo y evaluación, así como sistemas de control y acreditación (Abramo y Campbell, 2016), desarrollo de prácticas e inclusión social (Palkki, 2020; Parker et al., 2018), redes de trabajo profesional (Weimer y Albert, 2022), así como la reducción de la deserción docente (Robison y Russell, 2022).

En esta línea, Kamali-Arslantaş y Yalçın (2023) señalan la importancia de los programas de mentoría colaborativa para docentes, creando un proceso centrado en la figura del docente mentorizado para desarrollar las habilidades inclusivas en consonancia a las necesidades del alumnado.

D'Agostino y Douglas (2021) apuntan la relevancia del profesorado mentor y de los administradores de los sitios clínicos en la formación inicial del profesorado de educación infantil en relación con temas sobre conocimiento de los trastornos del espectro autista (TEA), la preparación para llevar a cabo las prácticas basadas en las evidencias científicas, así como las actitudes hacia la inclusión del alumnado, por lo que los autores resaltan la influencia de la formación inicial universitaria en estos aspectos y su efecto en la calidad de la inclusión.

La figura del profesorado mentor es esencial en la educación musical impulsando el desarrollo profesional y las habilidades socioemocionales (Berg y Rickels, 2018; NAfME - National Association for Music Education, 2023), ayudando a estructurar la práctica del futuro profesorado (Abramo y Campbell, 2019; Baughman, 2020) en un ambiente inclusivo (Martin et al., 2019; Yeo y Rowley, 2020).

4. CONCLUSIONES

El apoyo al diseño e implementación de programas de mentoría dirigidos al profesorado de música es defendido en las investigaciones (Abramo y Campbell, 2016, 2019; Barrett et al., 2019; NAFME - National Association for Music Education, 2023), hallándose el desarrollo extenso de los programas de mentoría en educación musical en el continente americano, concretamente en países como Estados Unidos, por lo que sería conveniente la implementación en diferentes zonas geográficas para valorar su efectividad (Hernández-Micó y Domínguez-Lloria, 2024).

Los programas de mentoría en el contexto musical favorecen el acceso a la enseñanza y la eliminación de barreras para asegurar una educación en un entorno inclusivo (Grodz y Lines, 2018), siendo de vital importancia los programas de preparación del profesorado para establecer una comunicación y colaboración efectiva entre profesorado en formación, profesorado mentor y administradores (D'Agostino y Douglas, 2021).

El profesorado mentor como figura relevante en el desempeño docente de las enseñanzas musicales, posibilita la instrucción educativa, facilitando el logro de las competencias y habilidades pedagógicas (Baughman, 2020), haciendo posible la adecuación al contexto educacional de una forma personalizada, estableciendo conexiones de diálogo entre profesorado mentor y mentorizado a lo largo del tiempo (Davis, 2017).

La red de mentoría colectiva permite un espacio de reflexión entre el profesorado veterano y novel, favoreciendo la conexión y la retroalimentación empática (Weimer y Albert, 2022), siendo necesario contar con más estudios de colaboración interdisciplinaria para apoyar al profesorado en la respuesta a la diversidad en el aula y desarrollo de habilidades inclusivas (Kamalı-Arslantaş y Yalçın, 2023).

5. REFERENCIAS

Abramo, J. M. y Campbell, M. R. (2016). Four notions on the qualities of cooperating music teachers. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 117–129. <https://10.1080/10632913.2015.1051257>

- Abramo, J. M. y Campbell, M. R. (2019). What cooperating music teachers say about educative mentoring: A focus study research project. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 171-188. <https://10.1177/1321103X18773106>
- Addy, T. M., Addy, N. A., Hendrickson, B. y Mitchell, K. A. (2023). Supporting Mentees through Inclusive Mentorship. *New Directions for Teaching and Learning*, 2023(175), 11–19. <https://10.1002/tl.20554>
- Ashton, G. R. y Klopper, C. J. (2018). Got 'Em on a String: The Skills, Knowledge and Attributes of Group String Teachers in Queensland. *International Journal of Music Education*, 36(1), 58–68. <https://10.1177/0255761417689922>
- Barrett, M. S., Zhukov, K. y Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. <https://10.1080/14613808.2019.1647154>
- Baughman, M. (2020). Mentorship and learning experiences of preservice teachers as community children's chorus conductors. *Journal of Music Teacher Education*, 29(2), 38-52. <https://10.1177/1057083719876116>
- Berg, M. H. y Rickels, D. A. (2018). Mentoring for mentors: The music mentor plus program. *Journal of Music Teacher Education*, 27(2), 39-51. <https://10.1177/1057083717720634>
- CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2013). *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*. Retrieved Feb 12, 2025, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training>
- Charalampous, C. A. (2023). Carers as mentors in inclusion: The case of Cyprus. *Journal of Pedagogy*, 14(2), 27–48. <https://10.2478/jped-2023-0010>
- Davis, S. A. (2017). A Circular Council of People With Equal Ideas: The Mentoring Mosaic in a Preservice Teacher Education Program. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 25-38. <https://10.1177/1057083716631387>
- Diz-Otero, M., Pino-Juste, M., Esteve-Faubel, J. M. y Domínguez-Lloria, S. (2023). The development of soft skills through music in educational

contexts: A systematic review. *Education Sciences*, 13(12), 1194. <https://doi.org/10.3390/educsci13121194>

D'Agostino, S. R. y Douglas, S. N. (2021). Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 725–737. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>

Eble, M. F. (2020). Transdisciplinary Mentoring Networks to Develop and Sustain Inclusion in Graduate Programs. *College English*, 82(5), 527–535.

Esteve-Faubel, J., Molina Valero, M. , Botella-Quirant, M., Faya-Alonso, y Esteve-Faubel, R. (2017). *La mención de Música en Magisterio de Primaria*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Progress towards the achievement of the European Education Area : communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>

Grodd, U. y Lines, D. (2018). Manukau symphony orchestra: Reflections on a sustainable model for a community orchestra in aotearoa New Zealand. *International Journal of Community Music*, 11(3), 325-336. https://doi.org/10.1386/IJCM.11.3.325_1

Hernández-Micó, M. J. y Domínguez-Lloria, S. (2024). Mentoring in the context of music teacher education: A systematic review. *International Journal of Music Education*, 0(0), 0. <https://doi.org/10.1177/02557614241297276>

Kamalı-Arslantaş, T. y Yalçın, G. (2023). Collaborative Mentoring as a Way of Meeting Teachers' Inclusive Teaching Practices Needs: Investigating Learning Outcomes. *Acta Educationis Generalis*, 13(2), 10–29. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0011>

Kuebel, C. R., Koops, L. H. y Bond, V. L. (2018). Cultivating teachers of general music methods: The graduate years. *Journal of Music Teacher Education*, 28(1), 10-23. <https://doi.org/10.1177/1057083718761812>

- MacLeod, R. B., Blanton, C., Lewis, J. y Ortiz, D. (2020). Near-peer mentorship: A model for private music instruction in an underserved community. *String Research Journal*, 10(1), 45-60. <https://10.1177/1948499220924420>
- Martin, A., Loyd, A. B. y Abo-Zena, M. (2019). Rhymes with reason: Using music to connect identity, culture and learning. *Research in Human Development*, 16(3-4), 185-200. <https://10.1080/15427609.2019.1695489>
- NAfME - National Association for Music Education. (2023). *A Blueprint for Strengthening the Music Teacher Profession*. <https://nafme.org/>. Retrieved Feb 24, 2025, from <https://nafme.org/resource/a-blueprint-for-strengthening-the-music-teacher-profession/>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Palkki, J. (2020). "My voice speaks for itself": The experiences of three transgender students in american secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, 38(1), 126-146. <https://10.1177/0255761419890946>
- Parker, A., Marturano, N., O'Connor, G. y Meek, R. (2018). Marginalised youth, criminal justice and performing arts: Young people's experiences of music-making. *Journal of Youth Studies*, 21(8), 1061-1076. <https://10.1080/13676261.2018.1445205>
- Robison, T. y Russell, J. A. (2022). Factors impacting elementary general music teachers' career decisions: Systemic issues of student race, teacher support, and family. *Journal of Research in Music Education*, 69(4), 425-443. <https://10.1177/0022429421994898>
- Tveitnes, M. S. y Hvalby, M. (2024). Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 30(1), 71–84. <https://10.1080/13540602.2023.2225442>
- UNESCO. (2022). *Transformar la enseñanza desde dentro: tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente, Día Mundial de los Docentes 2022*. Retrieved Feb 11, 2025, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002_spa
- Vélaz-de Medrano-Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-

mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229. Retrieved from <https://doaj.org/article/5f9c3e00b8754f65a1b7906c0c6ff5cd>

Weimer, K. R. y Albert, D. J. (2022). A mentoring network for novice and experienced music teachers: Concept, design, outcomes, and recommendations. *Journal of Music Teacher Education*, 31(2), 92-106. <https://10.1177/10570837211054096>

Yeo, N. y Rowley, J. (2020). Putting on a show: non-placement WIL in the performing arts: Documenting professional rehearsal and performance using eportfolio reflections. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(4), 5.

DISEÑO DE UN PROGRAMA INCLUSIVO A TRAVÉS DEL CANTO CORAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Helena Pardo Varela¹

Sara Domínguez Lloria²

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión representa la voluntad de una sociedad de respetar los derechos humanos de todos, y se refiere al derecho de cada individuo a estar completamente integrado en todos los ámbitos de la vida comunitaria (Tiernan, 2022). Este término abarca diferentes niveles, incluyendo acceso a servicios y recursos, participación en actividades y representación en el gobierno y en la toma de decisiones (UNESCO, 2020).

Dentro de las iniciativas internacionales, la educación inclusiva goza de un gran auge en los últimos años, haciendo que evolucione con el tiempo y que abarque la inclusión de discapacidades, diferentes orígenes étnicos, culturales, lingüísticos, religiosos y socioeconómicos (Ainscow, 2020). Este tipo de educación no se limita al lugar de implementación educativa, sino que se abre a experiencias y resultados educativos variados. Todo esto entendido dentro de un entorno transformador de contextos sociales, pone en el punto de mira a las artes, en concreto la música, que influye en las personas que viven en una comunidad, favoreciendo el desarrollo conjunto en acciones de respeto, creatividad, participación y fomentando la multiculturalidad (Rueda, 2020).

¹Universida de de Vigo

²Universida de de Vigo

La música tiene el poder de unir personas de diferentes orígenes y habilidades, creando ambientes de educación, inclusión social y conciencia cultural Samuels (2020). El coro, como forma de expresión musical grupal, es un espacio ideal para el crecimiento personal, donde se desarrollan habilidades musicales e interpersonales que satisfacen nuestras necesidades de expresión y comunicación. Además, fomenta un fuerte sentido de responsabilidad social, al implicar la consideración y el apoyo a los demás, aplicable a otros aspectos de la vida (López-Casanova et al., 2021).

Formar parte de un proyecto como un coro inclusivo, puede mejorar la salud emocional de sus miembros y fortalecer la cohesión social. Estos coros reflejan e influyen en las actitudes hacia la diversidad, responsabilidad social y la inclusión en la comunidad (Juan-Morera, Nadal-García, López-Casanova y Estella-Escobar, 2024). Además, un coro inclusivo aborda cuatro de los ODS de la Agenda 2030, ya que promueve el bienestar de sus integrantes (ODS 3), apoya una educación y oportunidades de aprendizaje inclusivas, equitativas y de calidad (ODS 4), ayuda a mejorar las situaciones de desigualdad (ODS5) y contribuye a la construcción de una sociedad pacífica e inclusiva (ODS 16) (Juan-Morera, Nadal-García, López-Casanova y Vicente, 2024).

Actualmente, el canto coral ha ganado relevancia, no solo como agrupación artística, sino también como promotor de bienestar físico, cognitivo, social y emocional en diferentes contextos (Fernández-Herranz, Ferreras-Mencia, Arribas-Marín y Corraliza, 2022). Facilita la liberación de endorfinas y oxitocina, hormonas relacionadas con el bienestar y los estados de ánimo positivos (Bowling et al., 2022).

Este capítulo presenta el diseño de una intervención en el aula de música del segundo ciclo de primaria, basada en el canto coral. La propuesta busca mejorar las competencias musicales del alumnado, así como potenciar su desarrollo socioemocional. Dado que la propuesta aún no ha sido implementada, este estudio se centrará en el diseño metodológico y en las hipótesis sobre sus posibles resultados e impacto en el contexto educativo.

2. MÉTODO

En cuanto al enfoque metodológico, la presente propuesta es una investigación-acción, ya que se busca generar un proceso continuo y cíclico de enseñanza y aprendizaje. La práctica educativa está en constante revisión y reflexión, para ajustar y adaptar la intervención en función de las necesidades y evolución del alumnado (Lewin, 1973).

Además, la intervención está diseñada bajo un modelo de gamificación a través de un centro de interés, que pretende favorecer la inclusión, motivación y el compromiso del alumnado. De esta forma, se integran elementos lúdicos y secuenciales para hacer que el aprendizaje musical sea una experiencia más atractiva y significativa (Merino et al., 2023).

Al tratarse de un aprendizaje competencial, además de musical, la propuesta debe ser trabajada de forma sostenida en el tiempo. Por ello la propuesta tendrá duración de un curso escolar completo. Así, el alumnado tendrá tiempo de interiorizar y desarrollar de forma progresiva las competencias vinculadas al canto coral.

Este planteamiento permitirá evaluar la viabilidad de la propuesta, pero también generar conocimiento sobre el impacto del canto coral en el aprendizaje musical y en el desarrollo competencial del alumnado de primaria.

2.1. Diseño de la intervención

El diseño de la intervención está fundamentado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como eje principal (Armes, Harry y Grimsby, 2022). De esta forma se pretende garantizar la inclusión de todo el alumnado en la experiencia del canto coral (Charitaki et al., 2024). La propuesta se estructurará en tres principios clave del DUA:

- Proporcionar múltiples formas de representación, con diversas maneras de acceder a la información y desarrollar la técnica vocal.
- Ofrecer múltiples formas de acción y expresión, con diferentes formas de participar y demostrar el aprendizaje.
- Garantizar la implicación de formas múltiples, a través de estrategias diversificadas.

Según estos principios, la intervención consta de cuatro fases que se desarrollan de forma progresiva:

1. **Fase de iniciación o sensibilización:** Se introducirá el canto coral mediante actividades diversas de exploración vocal, respiración y relajación. Además, se presentará el centro de interés y se desarrollarán una serie de elementos lúdicos para motivar la participación del alumnado.
2. **Fase de aprendizaje:** Actividades de técnica vocal y coral, a través de un repertorio atractivo, variado y adaptado a la edad del alumnado. Además, se proporcionarán diferentes formas de participación y acción, para garantizar el aprendizaje de todos. Se aplican las dinámicas de gamificación para reforzar la motivación y el aprendizaje y se integra el canto coral con otras actividades de creación, audición y análisis, de acuerdo con el currículo.
3. **Fase de consolidación:** Prácticas y ensayos colectivos diferentes, que promueven las dinámicas y la cohesión grupales, así como la atención y la expresión musical.
4. **Fase final y evaluativa:** Presentación final y autoevaluación de la experiencia. Discusión de resultados con el profesorado y el alumnado y adaptación de la propuesta para futuras implementaciones.

Esta propuesta se adecúa curricularmente al currículo de educación primaria establecido por el Decreto 155/2022, del 15 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Además, se basa en la Orden del 8 de septiembre de 2021, por la que se desenvuelve el decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Tabla 1

Relación didáctica entre objetivos y competencias curriculares para la propuesta.

Objetivos generales de etapa	Objetivos de materia	CCL	CPSAA	CC	CE	CCEC
a, b, j, ñ	OBJ1		3	1	2	1-2
a, b, c, d	OBJ2					2-4
a, b, j, ñ	OBJ3	3	4	3		1-2
a, b, c	OBJ4	1		1-5	1	3-4
a, b, c, j	OBJ5	1-5		2	1-3	3-4

Tabla 2

Relación didáctica entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la propuesta.

Bloques de contenido	Criterios de evaluación	Contenidos	Objetivos de materia relacionados
3º Primaria			
Bloque 1	CE1.1., CE1.3., CE1.5., CE1.6.	- La voz y los instrumentos musicales. Principales agrupaciones y familias. Identificación visual y auditiva. - Propuestas musicales de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales y nacionales.	OBJ1, OBJ2, OBJ3
Bloque 2	CE2.1., CE2.2., CE2.3., CE2.4., CE2.6.	- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración, interpretación e improvisación. Respiración consciente e higiene y corrección postural. - Valoración e interés, tanto del proceso como del producto final en producciones musicales.	OBJ4, OBJ5

Bloques de contenido	Criterios de evaluación	Contenidos	Objetivos de materia relacionados
Bloque 3	CE3.1., CE3.5.	- Estrategias básicas de recepción activa. - Manifestaciones básicas vinculadas a la expresión corporal y las artes escénicas y performativas de diferentes corrientes, procedencias y épocas.	OBJ1
Bloque 4	CE4.2., CE4.3., CE4.5.	- Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática. - Valoración e interés, tanto del proceso como del producto final en producciones escénicas y performativas.	OBJ4, OBJ5
4º Primaria			
Bloque 1	CE1.1., CE1.3., CE1.5., CE1.6.	- El tiempo, el carácter y la dinámica. - El pulso, el acento y el compás. - Propuestas musicales de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas.	OBJ1, OBJ2, OBJ3
Bloque 2	CE2.1., CE2.2., CE2.3., CE2.4., CE2.6.	- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación e improvisación guiada a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas. - Valoración e interés, tanto del proceso como del producto final, en producciones musicales.	OBJ4, OBJ5
Bloque 3	CE3.1., CE3.5.	- Estrategias básicas de recepción activa. - Manifestaciones básicas vinculadas a la expresión corporal y las artes escénicas y performativas de diferentes corrientes, procedencias y épocas.	OBJ1
Bloque 4	CE4.2., CE4.3., CE4.5.	- Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática. - Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación.	OBJ4, OBJ5

2.2. Participantes

La intervención está programada para un aula de 20 a 30 alumnos de 3º o 4º de primaria de Educación Primaria. Se trabajará con un repertorio variado que abarque canciones populares hasta arreglos corales adaptados a la edad determinada y sus características.

2.3. Instrumentos de evaluación

Con el fin de medir los efectos de la intervención, se han elegido diferentes instrumentos de evaluación. Se llevará a cabo un registro observacional por parte del docente sobre la participación y evolución del alumnado a lo largo de las sesiones. Se harán evaluaciones formativas para la afinación y expresión vocal. Por último, se hará una autoevaluación final por parte del alumnado, que completarán cuestionarios de autopercepción respecto a su experiencia con el canto coral.

3. RESULTADOS

Debido a que la propuesta no ha sido implementada todavía, los resultados esperados son hipótesis y proyecciones de lo que se espera que la intervención favorezca. Se predice que se pueda mejorar la expresión emocional y la cohesión grupal en un entorno seguro y accesible, así como la percepción positiva de canto en grupo, en este caso, a través del canto coral y de la educación vocal, donde cada alumno encuentre su propio rol dentro del coro, e independientemente de sus habilidades musicales previas. Estos resultados deberán ser contrastados en futuras evaluaciones empíricas para validar el impacto de la propuesta en el aula de música, además de asegurar que las estrategias de accesibilidad y personalización de la enseñanza favorecen la inclusión del alumnado.

4. DISCUSIÓN

El diseño de la presente intervención parte de la premisa de que el canto coral no es únicamente una forma de aprendizaje musical, sino una estrategia para el desarrollo socioemocional del alumnado. En la línea de Barrett y Zhukov (2023), se consideran, además de los beneficios musicales, el fomento de la identidad, la autoestima y la participación en comunidad.

Uno de los principales desafíos que podrían surgir de la puesta en práctica de la propuesta es la adaptación a la diversidad vocal y emocional del alumnado, ya que algunas personas podrían sentirse inseguras acerca de su capacidad para cantar en grupo. En este contexto inclusivo, el diseño de estrategias que permitan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, será clave para su desarrollo vocal y su confianza respecto al canto (Sánchez-Serrano et al., 2021). Para mitigar este riesgo, la intervención propone actividades y dinámicas progresivas que puedan favorecer la comodidad vocal y la participación activa de todo el alumnado.

La formación docente en canto coral y en dualización de la educación musical es fundamental para poder disponer de los recursos adecuados y guiar así estas actividades de manera efectiva (Salvador y Culp, 2022). El fin máximo no consiste en una producción estética, sino en una activación adecuada de la voz para su futuro uso de forma sana, así como en el desarrollo de habilidades psicosociales de las personas participantes.

Como sugerencia final, a partir de esta propuesta, se hace hincapié en la necesidad de investigaciones en el futuro próximo que analicen en profundidad el impacto del canto coral en la competencia emocional y el bienestar del alumnado, así como en la mejora de sus habilidades musicales. Asimismo, se considera necesario considerar estrategias de personalización de la enseñanza del canto coral, para que cada estudiante tenga acceso a herramientas y apoyos adecuados a su participación.

5. CONCLUSIONES

Cabe esperar de esta propuesta que las habilidades musicales y el desarrollo socioemocional del alumnado (López y Bisquerra, 2024) en un entorno inclusivo se puedan desarrollar a través del canto coral. La confianza en sí mismos y en su propia voz, junto con la cohesión de grupo, serán dos premisas que se pretenden alcanzar a través de la implicación de los maestros y de la integración del canto coral en la planificación docente. El siguiente paso será llevar a cabo la intervención en un contexto real para poder dar validez a las hipótesis aquí descritas y ajustar así el diseño en función de las necesidades y respuestas del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Armes, J. W., Harry, A. G. y Grimsby, R. (2022). Implementing Universal Design Principles in Music Teaching. *Music Educators Journal*, 109(1), 44–51. <https://doi.org/10.1177/00274321221114869>
- Barrett, M. y Zhukov, K. (2023). Choral Flourishing: Parent and child perspectives on the benefits of participation in an excellent youth choir. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 525–538. <https://doi.org/10.1177/1321103X221115080>
- Bowling, D. L., Gahr, J., Ancochea, P. G., Hoeschele, M., Canoine, V., Fusciani, L. y Fitch, W. T. (2022). Endogenous oxytocin, cortisol, and testosterone in response to group singing. *Hormones and behavior*, 139, 105105. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2021.105105>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. y cols. (2024). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. *Trends in Psychol.*, 32, 1120–1147. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Fernández-Herranz, N., Ferreras-Mencia, S., Arribas-Marín, J. M. y Corrali-

- za, J. A. (2022). Choral singing and personal well-being: a choral activity perceived benefits scale (CAPBES). *Psychology of Music*, 50(3), 895–910. <https://doi.org/10.1177/03057356211026377>
- Juan-Morera, B., Nadal-García, I., López-Casanova, B. y Estella-Escobar, L. (2024). Exploratory Study on the Impact on Emotional Health Derived from Participation in an Inclusive Choir. *Healthcare*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/healthcare12131355>
- Juan-Morera, B., Nadal-García, I., López-Casanova, B. y Vicente, E. (2024). Self-perception of Inclusion in an Inclusive Choir: An Analysis Using the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI). *Behavioral Sciences*, 13(9), 758. <https://doi.org/10.3390/bs13090758>
- Lewin, K. (1973). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (G. Lewin, Ed.). London: Souvenir Press. https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf
- López, E. y Bisquerra, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9713233>
- López-Casanova, M., Nadal-García, I., Larraz-Rábanos, N. y Juan-Morera, B. (2021). Análisis del bienestar psicológico en la práctica coral inclusiva. *Per Musi*, 1–16. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.35188>
- Merino, A., Idrovo, M., Recalde, E., Sánchez, O. y Burneo, L. (2023). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7633–7647. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5901
- Rueda, Y. (2020). Incidencia de la música en la transformación social y la construcción de paz en el territorio rural del Catambuco (Nariño–Colombia). *Ricerca*, 13, 26–55. <https://doi.org/10.17230/ricerca.2020.13.2>
- Salvador, K. y Culp, M. E. (2022). Intersections in Music Education: Implications of Universal Design for Learning, Culturally Responsive Education, and Trauma-Informed Education for P–12 Praxis. *Music Educators Journal*, 108(3), 19–29. <https://doi.org/10.1177/>

00274321221087737

- Samuels, K. (2020). Inclusion. *Music and Arts in Action*, 7(3). <https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/218>
- Sánchez-Serrano, J., Alba, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*(393). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5). <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020: Inclusión y Educación: Todos y Todas Sin Excepción*. Paris, France: Autor. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sara Domínguez Lloria¹

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical es un derecho fundamental de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, contexto socioeconómico o diversidad cultural. La música es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y jóvenes. En este sentido, es esencial garantizar una educación musical accesible y equitativa para todos, a través de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan a los docentes abordar la diversidad en el aula.

Las prácticas inclusivas en la educación musical han demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar la equidad y la participación de estudiantes de diferentes orígenes culturales y con diversas capacidades. Estudios recientes destacan que el uso de la música en entornos educativos diversos puede mejorar el bienestar personal y fomentar la inclusión social, especialmente entre estudiantes con antecedentes de refugiados (Crawford, 2020). Además, se ha identificado que la educación musical es una herramienta clave para la inclusión de estudiantes con discapacidades, ya que promueve la interacción y resalta similitudes entre alumnos con y sin discapacidad, facilitando así una integración más efectiva en el aula (Pang, 2024). La formación de los futuros docentes en estrategias inclusivas dentro de la educación musical resulta imprescindible. Investigaciones han demostrado que los programas de formación docente que incluyen estrategias para

¹Universidad de Vigo

atender a estudiantes diversos preparan mejor a los docentes para ofrecer experiencias musicales accesibles y enriquecedoras (Culp y Salvador, 2021). Asimismo, la implementación de prácticas de diversidad, equidad e inclusión en la educación musical ha sido reconocida como una estrategia clave para adaptar la pedagogía musical a las necesidades cambiantes de los estudiantes (Bernard y Talbot, 2023).

La creación de aulas de música inclusivas implica también el reconocimiento y la celebración de la diversidad cultural presente en los estudiantes. En este contexto, la incorporación de diferentes tradiciones musicales y la adaptación del currículo a la variedad de estilos y expresiones musicales pueden enriquecer la experiencia educativa y fortalecer la identidad cultural de los alumnos (Liu, 2023). Adicionalmente, estrategias como el diseño universal para el aprendizaje y la diferenciación pedagógica han sido identificadas como enfoques efectivos para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, puedan participar activamente en la educación musical (Xin et al., 2023).

2. MÉTODO

2.1. Contextualización

Este programa está diseñado para ser implementado con estudiantes del Grado en educación primaria con mención en música, quienes se están formando como futuros docentes. Se desarrolla en un contexto de enseñanza universitaria, con una ratio aproximada de 25-30 estudiantes por grupo, permitiendo un enfoque participativo y dinámico en las sesiones.

El alumnado de este programa se encuentra en una fase avanzada de su formación pedagógica, preparándose para intervenir en el aula de Educación Primaria (6-12 años). Desde la perspectiva del desarrollo del aprendizaje musical, los estudiantes del grado se encuentran en un momento clave para consolidar su identidad docente, integrar estrategias innovadoras y reflexionar sobre su papel en la construcción de una educación musical inclusiva y equitativa.

2.2. Objetivos

El objetivo general del programa es desarrollar competencias pedagógicas y didácticas que permitan a los estudiantes del Grado en Educación Primaria aplicar enfoques inclusivos en la enseñanza de la música. Como objetivos didácticos se establecen los descritos en la Tabla 1.

Tabla 1

Objetivos didácticos

OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Comprender el concepto de inclusión educativa en la enseñanza musical, considerando la diversidad funcional, cultural y socioeconómica del alumnado.
Aplicar estrategias metodológicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de la música.
Diseñar actividades musicales adaptadas para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).
Incorporar herramientas digitales y tecnológicas accesibles en la enseñanza de la música.
Promover el uso del repertorio multicultural y diverso en la educación musical.
Fomentar la creación de ambientes de aprendizaje cooperativos y espacios de expresión creativa para todo el alumnado.

2.3. Metodología

Las técnicas metodológicas propuestas para el desarrollo de este programa son activas, participativas e inclusivas, fomentando un aprendizaje significativo para los estudiantes. Se busca establecer un proceso comunicativo fluido, donde el intercambio de ideas y experiencias en torno a la educación musical inclusiva sea el eje central del aprendizaje.

La información se presenta de forma dinámica y variada, combinando exposición teórica, aprendizaje basado en la práctica y el análisis de casos reales. Además, se incluyen diversas actividades diseñadas para que los futuros docentes desarrollen habilidades de razonamiento pedagógico y pensamiento divergente, promoviendo la reflexión crítica y la creatividad en la enseñanza de la música.

Tabla 2*Estructura organizativa de una sesión*

Introducción/ contextualización 15'-20'	Desarrollo teórico/práctico 40'-50'	Práctica aplicada 30'-40'	Reflexión y puesta en común 20'-30'
Presentación de los objetivos y contenidos de la sesión, conexión con experiencias previas.	Exposición de conceptos clave mediante metodologías activas, trabajo en equipo y análisis de casos.	Implementación de estrategias didácticas inclusivas en el aula de música a través de dinámicas participativas.	Discusión colectiva sobre los aprendizajes adquiridos, aplicación en la futura práctica docente y resolución de dudas.

2.4. Contenidos

Los contenidos del programa se estructuran en 6 módulos que trabajan sobre diferentes conceptos metodologías, adaptaciones y estrategias didácticas y que se desarrollan en la Tabla 3 que se presenta a continuación.

Tabla 3*Criterios de evaluación asociados a módulos de contenido*

MÓDULOS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
Fundamentos de la educación musical inclusiva	Conceptos de inclusión en educación musical. Normativas y legislación sobre inclusión en la educación musical. Barreras y desafíos en la enseñanza de la música en educación primaria.
Metodologías inclusivas en el aula de música	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): aplicación en la educación musical. Estrategias multisensoriales: enseñanza musical a través del movimiento, el ritmo y la experimentación sonora. Aprendizaje basado en proyectos en educación musical inclusiva. Gamificación y metodologías activas en la enseñanza de la música.
Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)	Enseñanza musical para alumnado con discapacidad auditiva, visual y motriz. Adaptación de instrumentos musicales y recursos didácticos. Musicoterapia y su aplicación en la educación primaria.
Tecnología y recursos digitales para una música inclusiva	Aplicaciones y software accesibles para la enseñanza musical. Instrumentos musicales digitales adaptados. Realidad aumentada y herramientas interactivas para el aprendizaje musical.
Diversidad cultural y género en la educación musical	Inclusión de repertorios diversos en la enseñanza musical. Perspectiva de género en la educación musical. Estrategias para la integración de alumnos de diferentes contextos culturales en el aula de música.
Diseño de proyectos y evaluación en educación musical inclusiva	Diseño de unidades didácticas inclusivas en música. Estrategias de evaluación para un aprendizaje equitativo. Implementación de programas inclusivos en centros educativos.

2.5. Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se han establecido una serie de criterios que están triangulados con los diferentes contenidos de los módulos presentando y que se pueden ver en la siguiente Tabla 4. Además, se han desarrollado los diferentes instrumentos de evaluación para valorar el nivel de competencias adquiridas por parte del alumnado.

Tabla 4

Relación de los módulos de contenido con los criterios de evaluación

Módulo de contenido	Criterio de evaluación
Fundamentos de la educación musical inclusiva	Comprender y explicar de manera fundamentada los principios y conceptos de la educación musical inclusiva, identificando su evolución y aplicación en el ámbito educativo. Analizar la normativa y legislación vigente en materia de inclusión en educación musical, estableciendo su impacto en el contexto escolar. Identificar y reflexionar sobre las barreras y desafíos presentes en la enseñanza de la música en educación primaria, proponiendo estrategias para su superación.
Metodologías inclusivas en el aula de música	Aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la planificación y desarrollo de actividades musicales inclusivas. Diseñar y desarrollar estrategias multisensoriales en la enseñanza musical, incorporando el movimiento, el ritmo y la experimentación sonora como recursos didácticos. Implementar el aprendizaje basado en proyectos en educación musical inclusiva, garantizando la participación equitativa de todo el alumnado. Integrar la gamificación y metodologías activas en la enseñanza de la música, valorando su eficacia en la atención a la diversidad.
Adaptaciones para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	Diseñar y aplicar estrategias pedagógicas adecuadas para la enseñanza musical de alumnado con discapacidad auditiva, visual y motriz. Adaptar instrumentos musicales y recursos didácticos para garantizar el acceso y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales. Evaluar la aplicación de la musicoterapia en la educación musical primaria como estrategia de inclusión y desarrollo integral del alumnado.
Tecnología y recursos digitales para una música inclusiva	Utilizar y evaluar aplicaciones y software accesibles para la enseñanza musical, valorando su impacto en la inclusión educativa. Incorporar instrumentos musicales digitales adaptados en el aula de música, promoviendo el acceso al aprendizaje de todo el alumnado. Diseñar y aplicar experiencias de aprendizaje musical inclusivo mediante el uso de realidad aumentada y herramientas interactivas.
Diversidad cultural y género en la educación musical	Integrar repertorios diversos en la enseñanza musical, considerando la riqueza cultural y favoreciendo la inclusión de diferentes tradiciones musicales. Analizar la perspectiva de género en la educación musical y diseñar estrategias para fomentar la equidad en el aula. Aplicar estrategias didácticas que favorezcan la integración de alumnado de distintos contextos culturales en el aula de música.
Diseño de proyectos y evaluación en educación musical inclusiva	Diseñar unidades didácticas inclusivas en el ámbito de la educación musical, garantizando su coherencia con los principios de equidad y accesibilidad. Aplicar estrategias de evaluación inclusivas y equitativas que permitan valorar el aprendizaje de todo el alumnado, atendiendo a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Diseñar e implementar programas inclusivos en centros educativos, considerando su viabilidad, sostenibilidad y alineación con los principios de la educación musical inclusiva.

Para la evaluación se llevará a cabo en primer lugar una evaluación diagnóstica donde se establecerá un análisis del punto de partida del alumnado para poder llevar a cabo el diseño del programa. Posteriormente se realizarán una evaluación formativa y otra sumativa a través de diferentes instrumentos de evaluación tal y como se describe en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5

Instrumentos, ponderación y tipología de la evaluación

Tipo de evaluación	Instrumento	Ponderación
Evaluación diagnóstica	Cuestionario de preguntas abiertas	0%
Evaluación formativa	Portafolio docente, Evaluación de la implicación en dinámicas y actividades prácticas. Reflexión sobre la adquisición de competencias inclusivas.	60%
Evaluación sumativa	Diseño e implementación de una actividad musical inclusiva.	40%

3. DISCUSIÓN

La inclusión en la educación musical es un tema de creciente relevancia en el ámbito académico y pedagógico. La literatura señala que la música tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes, promoviendo la equidad y la diversidad en el aula (Jellison y Draper, 2015). Sin embargo, la implementación de estrategias inclusivas en la enseñanza de la música presenta múltiples desafíos, que van desde la falta de formación docente hasta la escasez de recursos para adaptar el currículo a las necesidades de todos los estudiantes (Wong y Chik, 2016).

Uno de los principales retos que enfrenta la enseñanza musical inclusiva es la preparación de los docentes para abordar la diversidad en el aula. Estudios han demostrado que la falta de formación en educación inclusiva es una barrera significativa para la implementación de estrategias efectivas (Garrett y Spano, 2017). Los docentes de música en educación primaria frecuentemente carecen de herramientas metodológicas para adaptar la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que puede

generar exclusión dentro del aula en lugar de fomentar la integración (Wong et al., 2016).

Otro aspecto central en la discusión sobre la educación musical inclusiva es la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes. La investigación ha mostrado que la música es un medio poderoso para fomentar la interacción social, especialmente en entornos donde hay estudiantes con discapacidad intelectual o del espectro autista (Scott, 2016). Sin embargo, las estrategias inclusivas en la educación musical aún se implementan de manera desigual. Mientras que en algunos países se han desarrollado programas específicos para integrar a los estudiantes con diversidad funcional en el aula de música, en otros contextos esta inclusión sigue siendo limitada debido a la falta de políticas educativas adecuadas (Jellison y Draper, 2015).

4. CONCLUSIONES

El análisis realizado confirma la importancia de la música como herramienta para la inclusión en el contexto educativo. La literatura revisada sugiere que la enseñanza musical inclusiva contribuye significativamente al desarrollo emocional y social de los estudiantes, favoreciendo su participación activa en el aula y fortaleciendo la cohesión grupal (Jellison y Draper, 2015). No obstante, para que estas estrategias sean efectivas, es imprescindible contar con docentes capacitados y con recursos adecuados para su implementación.

La falta de formación específica en educación inclusiva sigue siendo una de las principales barreras para la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas en la enseñanza de la música. La implementación de programas de formación docente que incorporen el Diseño Universal para el Aprendizaje y enfoques metodológicos adaptativos permitiría a los docentes desarrollar mejores prácticas inclusivas en sus clases (Garrett y Spano, 2017).

Asimismo, se destaca la necesidad de ampliar la investigación en este campo para evaluar de manera más precisa la efectividad de diferentes estrategias en distintos contextos educativos. Aunque algunos estudios han

documentado avances en la inclusión a través de la música, sigue habiendo una carencia de investigaciones longitudinales que permitan analizar el impacto de estas estrategias a largo plazo (Henley, 2017).

Finalmente, la diversidad cultural debe ser considerada como un componente clave en la enseñanza musical inclusiva. La integración de repertorios diversos no solo fomenta la inclusión de estudiantes de distintos orígenes, sino que también enriquece la experiencia educativa y promueve una mayor apreciación de la multiculturalidad en la sociedad.

4.1. Limitaciones del estudio y propuestas de actuación

Una de las principales limitaciones de este estudio es que, aunque se han analizado diversas estrategias inclusivas en la enseñanza musical, no se ha implementado la propuesta en un entorno real de aula. Esta falta de aplicación empírica impide evaluar la efectividad real de los enfoques propuestos y limita la posibilidad de obtener datos concretos sobre su impacto en los estudiantes.

Además, la mayoría de los estudios revisados han sido desarrollados en contextos educativos específicos, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros entornos. Futuros estudios deberían enfocarse en evaluar la implementación de estrategias inclusivas en la educación musical a través de estudios de caso y metodologías experimentales que permitan obtener datos más precisos sobre su impacto en los estudiantes y en el desarrollo de competencias docentes.

Por último, es fundamental que futuras investigaciones incluyan una mayor diversidad de enfoques metodológicos, combinando estudios cualitativos y cuantitativos que permitan analizar de manera más integral los desafíos y oportunidades que representa la educación musical inclusiva en diferentes contextos.

5. REFERENCIAS

Bernard, C. y Talbot, B. (2023). Music Teachers' Experiences with Implementing Diversity, Equity, and Inclusion. *Music Educators Journal*, 109,

26–33. <https://doi.org/10.1177/00274321231159652>

- Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42, 248–269. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843001>
- Culp, M. y Salvador, K. (2021). Music Teacher Education Program Practices: Preparing Teachers to Work With Diverse Learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30, 51–64. <https://doi.org/10.1177/1057083720984365>
- Garrett, M. y Spano, F. (2017). An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators. *Research Studies in Music Education*, 39, 39–56. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700702>
- Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*, 19, 470–484. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204278>
- Jellison, J. y Draper, E. (2015). Music Research in Inclusive School Settings. *Journal of Research in Music Education*, 62, 325–331. <https://doi.org/10.1177/0022429414554808>
- Liu, C. (2023). Creating an Inclusive Music Classroom. *Journal of General Music Education*, 37, 31–33. <https://doi.org/10.1177/27527646231214735>
- Pang, J. (2024). Research on the Influence of Music Teaching on Inclusive Education in Primary Schools. *International Journal of New Developments in Education*. <https://doi.org/10.25236/ijnde.2024.060802>
- Scott, S. (2016). The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34, 13–20. <https://doi.org/10.1177/8755123314548043>
- Wong, M. y Chik, M. (2016). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music Education Research*, 18, 195–207. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1044509>
- Wong, M., Chik, M. y Chan, E. (2016). Measuring concerns of inclusive music teaching in Hong Kong: scale development. *Music Educa-*

tion Research, 18, 317–330. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049259>

Xin, J., Hwa, P., Cooper, S. y Wing, C. (2023). Special Needs in Music Education from an Inclusive Perspective: A Bibliometric Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i8.2481>

INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA: APROXIMACIONES DESDE LA FIGURA DE JOHN CAGE

María Domínguez-Pérez¹

Sara Domínguez-Lloria²

1. MARCO TEÓRICO

La música contemporánea se convierte en un medio ideal para la innovación cultural. John Cage (1912-1992) fue un compositor y teórico musical estadounidense. Una figura clave en el campo del empleo del silencio, la indeterminación y el azar, el uso del piano preparado, la música electrónica y el iniciador del happening (Andres, 2016). Su rol como compositor adquiere una gran relevancia por sus innovaciones y las nuevas formas de creación (Pozo Miranda, 2014). Pacheco Durán (2016) menciona que John Cage expandió la idea de la composición musical hacia un concepto más amplio que incorporaba el azar, el uso del silencio y la participación activa del intérprete.

Desde los primeros años del siglo XX, la música contemporánea propone otra forma de escucha que cambia nuestros hábitos sobre la percepción musical (Riascos, 2015). En este contexto, García Torán et al. (2023) afirman que la música contemporánea ofrece una amplia variedad de elementos como el timbre, el ruido, la experimentación sonora, el uso de técnicas extendidas, etc. La música actual de vanguardia se fundamenta en una diversidad de métodos, técnicas y planteamientos estéticos (Urrutia Rasines y Díaz Gómez, 2013).

¹Universidad de Jaén

²Universidad de Vigo

Tomando como eje de partida la figura de John Cage, sus fundamentos teóricos se basan en la indeterminación, el silencio y el azar. La música indeterminada se presenta como un espacio para liberarse de las ataduras establecidas por las tradiciones occidentales. Restrepo Mesa (2006) menciona que el concepto de la indeterminación hace alusión a la presencia de elementos aleatorios y no controlados que pueden aparecer en una obra musical, y que no dependen de la interacción entre el intérprete y el entorno. Cage fue uno de los pioneros en escribir sobre el indeterminismo y el azar, creando piezas musicales únicas e irrepetibles en cada interpretación. Así, la música está abierta a los sonidos y los ruidos que lo rodea, creando piezas en movimiento.

La música actual se convierte en una herramienta clave para fomentar la inclusión social y cultural. Su ruptura con las jerarquías tradicionales de la música permite que personas con diversas capacidades participen y generen espacios de creación. Según el Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012), el arte constituye un espacio de expresión y desarrollo personal que permite a las personas trascender de barreras físicas o mentales para comunicarse de manera eficaz.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, proliferan ciertos planteamientos críticos que abogan por una educación artística para toda la población (Barragán y Moreno, 2004). Así, Comeras et al. (2017) afirman que el arte y la cultura se revelan como métodos excelentes para comunicar y expresar sin importar cualquier condición física o mental. De esta forma, el arte inclusivo se convierte en un espacio para relacionarse y crear (Jantzen, 2014). Finalmente, Urrutia Rasines y Díaz Gómez (2013) afirman que las nuevas estéticas musicales ofrecen diferentes posibilidades didácticas para lograr un aprendizaje vivencial, con respecto y sin prejuicios. De esta forma, la música contemporánea permite el contacto de los estudiantes con diversas experiencias, potenciando su expresión, creatividad y acceso al arte. Este acercamiento permite sensibilizar al alumnado con el entorno sonoro, el desarrollo de hábitos de escucha y el juicio crítico.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de este diseño son:

- Fomentar la inclusión social y cultural en el arte a través de conceptos como la indeterminación, el silencio y el azar.
- Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la diversidad y la integración social mediante la aplicación de prácticas artísticas inclusivas basadas en la música contemporánea.

3. DISEÑO DEL PROGRAMA

El diseño se focaliza en una fase inicial en la que se planifica y se elaboran las actividades didácticas. Cada unidad tiene como objetivo abordar diferentes aspectos de la música contemporánea que tienen como fundamento conceptos clave como la indeterminación, el silencio y el azar, inspirados en la obra de John Cage.

3.1. Metodología didáctica

La metodología didáctica busca involucrar activamente al alumnado en el proceso de aprendizaje, fomentando la exploración, la experimentación y la creación musical. Las estrategias metodológicas incluyen la exploración y manipulación de materiales sonoros no convencionales, el uso de objetos cotidianos y la realización de experimentaciones basadas en el azar, la indeterminación y la improvisación. Asimismo, las dinámicas grupales fomentan el trabajo en equipo, la integración social y la interacción entre estudiantes con diversas capacidades. En la siguiente tabla se presenta la distribución del tiempo a lo largo de cada sesión:

3.2. Diseño de las actividades

El programa de actividades está estructurado en 8 unidades didácticas. Las actividades se desarrollan mediante la exploración multisensorial, enfocándose en la vibración, el movimiento, el espacio, etc. Además, todas

Tabla 1*Distribución del tiempo*

	Actividad de inicio	Actividad de desarrollo	Actividad final
Descripción	Contexto teórico Audición	Creación sonora	Reflexión crítica
Tiempo	45 minutos	1 hora y 10 minutos	5 minutos

las actividades tienen un enfoque participativo y colectivo, creadas y estructuradas para que todos los participantes puedan participar activamente. A lo largo de este proceso, se fomenta la reflexión y la autoevaluación personal y grupal para poder reflexionar sobre su creación y experiencia. Al no seguir una estructura rígida, se fomenta la exploración libre de los sonidos y los objetos.

Siguiendo la filosofía de John Cage, las actividades se fundamentan en el uso del silencio y el azar como elementos compositivos. Esto permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones y experimenten con la indeterminación y otras formas de pensar la música.

En cuanto a la organización de los contenidos, los bloques temáticos se han dispuesto en tres: indeterminación, azar y silencio. De esta forma, las sesiones de trabajo se centran en actividades que fomentan el conocimiento histórico y estético, la escucha, el análisis crítico, la creación musical de música actual y el juicio crítico.

Tabla 2*Actividades a lo largo de las unidades didácticas*

Unidad 1	
Título	El silencio
Actividades	Interpretación del silencio. Escucha de la pieza 4'33" de John Cage. Escucha y análisis de los sonidos que rodean al alumnado (sonidos del tráfico, naturaleza, etc.). Posteriormente, se debe discutir y comentar cómo los sonidos del entorno pueden ser incorporados en una obra musical. Planteamiento de un ejercicio donde los estudiantes se encuentren en un espacio amplio. Deben caminar lentamente y entender cómo se perciben los diferentes sonidos. Por ejemplo, pueden caminar hacia una ventana o hacia un rincón para entender la relación entre sonido y espacio. Composición de una obra musical que integre espacios vacíos para generar silencios. La pieza debe incluir signos o grafías para representar otras acciones o elementos sonoros.

Unidad 2	
Título	Mapa sonoro
Actividades	<p>Realización de un paseo en un espacio interior o exterior, tomando notas sobre los sonidos u objetos encontrados. Se pide a los estudiantes que presten atención a pequeños detalles como el movimiento de las hojas, el sonido de los pasos, etc.</p> <p>Trabajo en grupo para interpretar físicamente los sonidos escuchados u objetos encontrados a través de movimientos corporales. Por ejemplo, el sonido de los pasos se puede representar con movimientos rítmicos. Finalmente, los grupos tienen que presentar sus interpretaciones y el resto de la clase debe adivinar qué sonido u objeto es.</p> <p>Elaboración de un dibujo sonoro con los sonidos y objetos encontrados, utilizando diferentes colores, formas, texturas, etc. El alumnado debe relacionar trazos fuertes o suaves según la intensidad del sonido. Asimismo, el dibujo debe mostrar espacios vacíos para simbolizar el silencio.</p>
Unidad 3	
Título	El azar
Actividades	<p>Composición basada en sonidos aleatorios provenientes de objetos que estén en nuestro entorno (instrumentos no convencionales, botellas, utensilios de cocina, etc.). Se pide a los estudiantes que empleen el azar para determinar qué sonidos y en qué orden los utilizarán.</p> <p>Escucha y análisis de la pieza <i>Music of Changes</i> de John Cage.</p> <p>Uso del <i>I Ching</i> para la toma de decisiones. Conocimiento de esta herramienta y cómo puede ser empleada en una pieza musical.</p> <p>Presentación del trabajo realizado en pequeños grupos.</p>
Unidad 4	
Título	Esculturas sonoras
Actividades	<p>Presentación del concepto de escultura sonora. Muestra de ejemplos de obras artísticas que combinen objetos y sonido.</p> <p>Exploración sobre diferentes materiales disponibles (metal, madera, plástico, cuerdas, etc.) para identificar los sonidos que pueden producir.</p> <p>Diseño de una escultura sonora basada en los materiales anteriormente seleccionados e incorporando elementos de azar (lanzamiento de un dado para decidir qué material usar, uso de tarjetas con instrucciones, etc.).</p> <p>Presentación de las esculturas creadas, explicando cómo utilizaron el azar y el silencio en su diseño.</p>
Unidad 5	
Título	Música preparada
Actividades	<p>Conocimiento e introducción del piano preparado. Visualización de videos donde se introduzcan en el instrumento objetos como tornillos, clavos, entre otros.</p> <p>Escucha y análisis de la pieza <i>Sonatas e Interludios para piano preparado</i> de John Cage.</p> <p>Creación de una pieza que esté basada en un instrumento acústico y diferentes objetos. Se explorarán y elegirán elementos que modifiquen y alteren los sonidos originales.</p> <p>Realización de una improvisación a través de los materiales creados. Reflexión sobre los cambios producidos y el significado de la obra.</p>

Unidad 6	
Título	Happening
Actividades	<p>Explicación del concepto de Happening.</p> <p>Diseño de una escena en la que se utilicen materiales con diferentes texturas (papel rugoso, telas suaves, madera, metales, etc.) y objetos que generen vibraciones (como cuerdas tensadas, altavoces, etc.). Se deben incluir acciones como: golpear superficies para generar vibraciones, frotar texturas con las manos, realizar movimientos corporales que interactúen con el espacio, etc.</p> <p>Creación de un happening musical a través de sonidos que provengan de las acciones humanas (caminar, hablar, golpear objetos, etc.). El alumnado debe crear un grupo de acciones que den lugar a interacciones espontáneas que provoquen sonidos, movimientos y gestos.</p> <p>Reflexión en grupo sobre el proceso creativo.</p>
Unidad 7	
Título	Música y ruido
Actividades	<p>Presentación teórica y práctica del concepto de ruido. Escucha de obras como John Cage (<i>Imaginary Landscape No. 4</i>), Luigi Russolo (<i>El arte de los ruidos</i>) y Edgar Varèse (<i>Poème électronique</i>).</p> <p>Creación de una pieza experimental que combine ruidos, silencios y sonidos más convencionales, buscando contrastes y dinámicas. Se debe crear una coreografía sonora, utilizando movimientos que interactúen con objetos que generen ruido (arrugar suavemente, golpear con fuerza, arrastrar lentamente, etc.).</p>
Unidad 8	
Título	La improvisación
Actividades	<p>Presentación teórica sobre la improvisación en la música contemporánea, con ejemplos de compositores y artistas como John Cage, Pauline Oliveros y Derek Bailey.</p> <p>Improvisación guiada donde se interactúe y reaccione a los sonidos y acciones guiadas por el director, creando una pieza en tiempo real.</p> <p>Realización de juegos grupales diseñados para desarrollar habilidades de improvisación como la **cadena sonora** que consiste en que cada participante produzca un sonido que debe complementar el sonido anterior.</p> <p>Improvisación guiada a través de señales físicas, palabras clave o tarjetas con instrucciones. Se realizará una pieza improvisada que combine sonidos vocales, corporales y/o instrumentales.</p> <p>Reflexión crítica sobre el proceso de improvisación y el aprendizaje colaborativo.</p>

3.3. Participantes

Este diseño está orientado a participantes con diversas capacidades, tales como la comunidad sorda, personas con ceguera o con discapacidades motrices, entre otras. Los participantes pueden tener diferentes niveles de experiencia y familiaridad con la música contemporánea.

3.4. Instrumentos de evaluación

En el contexto de la evaluación, se aplica la observación directa para evaluar la participación activa y el progreso de los estudiantes. Los aspectos

a evaluar incluyen la participación en las actividades grupales, el nivel de expresión creativa y la capacidad de adaptarse e interactuar con los compañeros/as. Además, se crea un portafolio de aprendizaje en el que el alumnado debe documentar a lo largo de las sesiones su aprendizaje. Este portafolio incluye comentarios escritos, gráficos o dibujos sobre su aproximación a la música, grabaciones de las composiciones realizadas, etc. Asimismo, se implementa la autoevaluación, un modelo de evaluación que permite que los estudiantes reflexionen y evalúen su propio progreso. De esta manera, se fomenta la autorreflexión y la autoconciencia. Por último, se evalúa la composición realizada al final de cada unidad didáctica. En este caso, se pone énfasis en puntos como la innovación y la creatividad de la pieza, el compromiso con la creación, la adecuación del material sonoro creado y, finalmente, la reflexión sobre el concepto y el resultado obtenido. A continuación, se presenta en la Tabla 3 los instrumentos de evaluación utilizados, los objetivos y la ponderación de cada instrumento:

Tabla 3

Instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Objetivos	Porcentaje
Observación directa	Evaluar la participación activa y el progreso	30%
Portafolio de aprendizaje	Reflejar el proceso de creación	35%
Autoevaluación	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje	10%
Evaluación de la composición final	Evaluar la pieza presentada	25%

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La música contemporánea, gracias a su naturaleza experimental, permite crear espacios para que las personas con diferentes capacidades puedan participar activamente. Botella Nicolás y Lerma Granell (2016) señalan que diversos pedagogos resaltan la importancia del aprendizaje musical en general y la música contemporánea en particular. Este tipo de música requiere de metodologías activas que propicien que el alumnado sea el creador, oyente e intérprete para lograr un aprendizaje constructivo, significativo e inclusivo.

Las actividades diseñadas en este trabajo posibilitan la participación de personas con capacidades diversas. Vernia Carrasco (2015) señala que la inclusión educativa tiene un rol educativo crucial y propicia el desarrollo del aprendizaje de la música y de la competencia social y personal.

Los conceptos clave de la música contemporánea se convierten en una herramienta educativa fundamental para promover la inclusión. Se rompe de esta forma con las jerarquías tradicionales del aprendizaje musical, permitiendo que todo tipo de alumnado pueda explorar la música. Botella Nicolás y Lerma Granell (2016) señalan que es necesario acercar el lenguaje de la música contemporánea al ámbito académico para lograr una formación poliéstética, plural e integradora. Asimismo, Fernández y Epelde (2014), Llopis (2011) y Pérez-Aldeguer (2013) afirman que la música abarca aspectos importantes de la inclusión social y educativa, como la valoración positiva de la diversidad. La inclusión educativa tiene un rol educativo crucial y propicia el desarrollo del aprendizaje de la música y de la competencia social y personal (Vernia Carrasco, 2015).

La música contemporánea se convierte en un medio transformador que promueve el aprendizaje musical y vivencial. Almató Furriols (2023) afirma que la educación inclusiva musical reconoce el valor de la música contemporánea como medio de expresión, comunicación y desarrollo personal y social.

La metodología propuesta fomenta no solo la exploración y la investigación sonora, sino que promueve la crítica y la reflexión. Díaz y Giráldez (2007) afirma que la inclusión de la música contemporánea en la educación favorece la expresión y la creatividad, fomenta el gusto ante la audición y las actividades musicales y desarrolla el hábito de escucha y el juicio crítico.

5. LIMITACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

La principal limitación de este diseño radica en que aún no ha sido implementado, lo que imposibilita evaluar su efectividad y conocer el impacto que puede tener en el fomento de las habilidades creativas del alumnado. Como propuesta de mejora, se sugiere implementar dicho diseño en varios grupos de estudiantes para recopilar información sobre su viabilidad y efec-

tividad.

6. REFERENCIAS

- Almató Furriols, C. (2023). La educación inclusiva musical en la comarca de Osona [Trabajo final de máster].
<https://acortar.link/pZYW8b>
- Andres, G. (2016). John Cage: Una aproximación a través de tres obras representativas. *Revista Música Autónoma*. <https://n9.cl/de6wl>
- Barragán, J. M. y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28, 19–40. <https://n9.cl/i5j1e>
- Botella Nicolás, A. M. y Lerma Granell, N. (2016). Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13. <https://n9.cl/4syu2>
- Comeras, A. B., Raposo, J. F. y De Luxan, M. (2017). Expresiones artísticas de personas con discapacidad intelectual y su relación con estrategias cognitivas arquitectónicas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 1–16. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53960>
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas de la educación musical*. Graó. <https://acortar.link/xwRHIB>
- Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. <https://n9.cl/kwred>
- Fernández, S. S. y Epelde, A. (2014). Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7(7), 79–97. <https://n9.cl/5lf785>
- García Torán, A., Monreal-Guerrero, I. M., Carabias-Galindo, D. y Berrón Ruiz, E. (2023). El trabajo de la música contemporánea en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España. *Resonancias*, 27(52), 197–227. <https://n9.cl/hv3gv>

- Jantzen, W. (2014). Entrevista a Wolfgang JANTZEN “El arte como realización social y como hecho social dentro de nosotros mismos, tiene un papel importante en el proceso de desarrollo.” La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 47–52. <https://n9.cl/w8yddv>
- Llopis, E. (2011). Hacer música... para comprometerse con la realidad “Érik . *Eufonía: Didáctica de la música*(51), 34–43. <https://acortar.link/kuxdLO>
- Pacheco Durán, L. A. (2016). *Organización del ruido en el tiempo: A John Cage (1912-1992)* (Tesis de licenciatura). <https://n9.cl/fv91o>
- Pozo Miranda, M. (2014). *John Cage (1912-1992) y los fundamentos de la experimentación artística a través de Water Walk* (Trabajo de Fin de Máster). <https://n9.cl/uuy0r>
- Pérez-Aldegue, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: Una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287–301. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Restrepo Mesa, S. (2006). La música indeterminada como sistema de comunicación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 2(2), 176–220. <https://n9.cl/vnnhaq>
- Riascos, S. (2015). La música contemporánea en la formación del profesor de educación musical latinoamericano: una aproximación. *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*(18). <https://n9.cl/hv3gv>
- Urrutia Rasines, A. y Díaz Gómez, M. (2013). Educación y música contemporánea: Encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. *Revista da AIBIM*, 23(1), 11–24. <https://n9.cl/2abr1t>
- Vernia Carrasco, A. M. (2015). *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: Un estudio empírico* (Tesis doctoral). <https://n9.cl/q2ijz>

EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES: FORMACIÓN DOCENTE, RETOS Y ACTUACIONES

David López-Ruiz¹

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar y experimentar a través del arte es uno de los grandes retos que, como seres humanos podemos realizar. Pensar en los diferentes procesos artísticos y poder materializarlos a través de cualquier forma u objeto ofrece la oportunidad de expresarse, independientemente del contexto en el que nos encontremos. En este sentido, la educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos y oportunidades para los sistemas educativos contemporáneos. En un mundo caracterizado por la diversidad, las instituciones educativas sostienen la necesidad de desarrollar estrategias que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades o contextos socio-culturales (UNESCO, 2020). En este particular escenario, las artes emergen como un vehículo privilegiado para la promoción de prácticas inclusivas, ofreciendo un espacio donde la diversidad no solo es reconocida, sino celebrada como una fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa (Gamero García et al., 2023).

En este sentido, resulta vital comprender la intersección entre la educación inclusiva y las artes, con un énfasis particular en la formación del profesorado atendiendo tanto a los retos que enfrentan los docentes como a las actuaciones que pueden implementarse para fortalecer esta sinergia. Para ello, se han tenido presentes los fundamentos teóricos y conceptuales

¹Universidad de Murcia

que sustentan la educación inclusiva, así como el papel de las artes como facilitadoras de procesos inclusivos. Además, es importante profundizar en la necesidad de una formación docente específica que permita aprovechar el potencial transformador de las experiencias artísticas en contextos educativos diversos.

La intersección entre arte y educación inclusiva no se limita a ser un simple canal facilitador, sino que constituye un auténtico catalizador para la reinención radical de los paradigmas educativos establecidos. Cuando incorporamos prácticas artísticas alternativas a las convencionales, emergentes de las fronteras experimentales del arte contemporáneo, se abre un territorio inexplorado donde las diferencias individuales dejan de conceptualizarse como "necesidades especiales" para reconocerse como singularidades generativas. Este enfoque no busca la integración dentro de un sistema preestablecido, sino la creación colectiva de nuevos ecosistemas de aprendizaje donde cada singularidad contribuye a la evolución del conjunto.

2. MARCO TEÓRICO

Expresarse por medio de las diferentes artes constituye una posibilidad que no debería obviarse y que es necesario conocer en profundidad si se quieren abordar temáticas relacionadas con los diferentes colectivos que engloba la inclusión. Por medio de ellas llegan a involucrarse dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales (Bamford, 2009). Paredes-Martínez y Tirado-Lozada (2022) han destacado el papel fundamental de las experiencias artísticas en el desarrollo de formas de pensamiento y en la expansión de las posibilidades expresivas y comunicativas de las personas cuando trabajan con medios y materiales artísticos.

Atendiendo a un carácter de mediación artística, la educación inclusiva puede abordarse desde las múltiples ventajas que el arte proporciona focalizándose en aspectos como representación y expresión del conocimiento, posibilidad de creación de espacios de encuentro intercultural, estimulación en el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia la diversidad, y facilitando experiencias de éxito para estudiantes con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje (Puerta-Vásquez y Suárez-Molina, 2022; González-

García et al., 2023). Las intervenciones basadas en las artes plásticas en aspectos como la inclusión social, el bienestar emocional o el rendimiento académico son algunos de los temas para tener en cuenta cuando se habla desde la formación puesto que, permite dotar de herramientas a los futuros docentes en posibles intervenciones en los diversos contextos a los que se enfrenten.

2.1. Formación docente para una educación inclusiva a través de las artes

Dentro de las competencias necesarias para el docente sería necesario abordar aquellas que resultan imprescindibles para poder actuar desde una óptica totalmente holística que posibilite acercarse a la práctica por medio del arte. La implementación efectiva de prácticas inclusivas a través de las artes requiere que el profesorado desarrolle un conjunto específico de competencias profesionales (Escudero y Martínez, 2011) que podrían agruparse en tres dimensiones principales:

- **Competencias conceptuales:** Comprensión profunda de los fundamentos de la educación inclusiva, conocimiento de las diversas manifestaciones artísticas y sus posibilidades pedagógicas, y reconocimiento de la diversidad en sus múltiples expresiones.
- **Competencias metodológicas:** Capacidad para diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas que integren las artes como vehículo para la inclusión, habilidad para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, y destreza en el uso de estrategias de trabajo colaborativo que pongan en valor los procesos creativos de trabajo frente a los resultados estéticos.
- **Competencias actitudinales:** Desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, compromiso ético con la equidad y la justicia social, y disposición para la reflexión crítica sobre la propia práctica docente (Duran Gisbert y Giné Giné, 2011).

La adquisición de estas competencias carece de sentido si no se fortalece la actitudinal que implica directamente a la persona. A pesar de poder dominar

la materia por medio de las competencias conceptuales y procedimentales relacionadas con la práctica artística, el desarrollo actitudinal va a resultar vital dominarlo y no siempre llega a adquirirse de forma completa con la formación del profesorado. Actualmente, este ámbito sigue presentando importantes limitaciones (Echeita, 2019; Dopico Rodríguez y Menéndez Suarez, 2024) acentuándose especialmente en lo que respecta específicamente a la formación para la educación inclusiva a través de las artes puesto que, en este ámbito, las carencias son aún más evidentes debido a las particularidades concretas que supone la formación en arte.

2.2. Retos para la implementación de prácticas inclusivas a través de las artes

El desarrollo y puesta en práctica de intervenciones inclusivas a través de las artes no siempre ha sido acogida como algo necesario y de ahí las diversas barreras institucionales y organizativas a las que suele enfrentarse (Colomina-Molina, 2024). Por un lado, destacan la rigidez de las estructuras escolares tradicionales, la fragmentación curricular que dificulta el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, la escasez de recursos materiales y humanos, y la falta de tiempo para la planificación colaborativa entre docentes si hablamos del campo educativo. Ocurre una situación similar si nos vamos al ámbito asociativo en donde la colaboración entre agentes, si cabe, puede llegar a dificultarse aún más. A todo ello hay que sumar que la situación se ve agravada por la tendencia a considerar las artes como materias de poca relevancia y siempre con un carácter estético, lo que limita su potencial transformador e inclusivo. El trabajo a través de las diferentes disciplinas artísticas en estos casos debe analizarse desde el punto de vista procesual en donde lo realmente importante es lo que ocurre durante el tiempo en el que se desarrolla la acción sin importar el resultado.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, los docentes se enfrentan al reto de desarrollar metodologías que permitan aprovechar el potencial inclusivo de las artes sin caer en enfoques reduccionistas o instrumentales, pero con una clara orientación a solucionar un problema o un posible interrogante en el que intervenir. Esto implica, entre otros aspectos, superar la dicotomía entre la enseñanza de las artes como disciplinas espe-

cíficas y su uso como recursos para el desarrollo de momentos que buscan facilitar respuestas a situaciones en donde la palabra no puede intervenir y es únicamente por medio del diálogo artístico por el que puede existir una comunicación.

- Atendiendo a los posibles retos a tener en cuenta, por una parte, es necesario incorporar módulos específicos sobre la importancia que tiene la relación entre la educación inclusiva y la educación artística con un enfoque integrador y transdisciplinar.
- Asimismo, son también necesarios programas de formación permanente basados en la investigación-acción y las comunidades de aprendizaje profesional, que permitan a los docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y construir conocimiento compartido con metodologías de trabajo basadas en la A/r/tografía y la Investigación Basada en las Artes.
- Desde la cohesión, aunque ya exista, sería valioso reforzar la reacción de redes de colaboración entre centros educativos, universidades, instituciones culturales y colectivos artísticos, centros de día, asociaciones y colectivos que faciliten el intercambio de experiencias y la transferencia de conocimiento desde un plano horizontal en busca de una realidad actual con el propósito de adoptar nuevas medidas de intervención.
- Generar programas de acompañamiento y mentoría en donde se puedan compartir experiencias reales con diferentes colectivos en donde actúen conjuntamente agentes esenciales de la educación inclusiva, artistas y docentes de la educación artística y colectivos sobre los que intervenir con el propósito de mejorar las necesidades detectadas.

3. MÉTODO

La metodología que se ha realizado en este proyecto ha sido de corte cualitativo, experimental en donde se ha utilizado la Investigación Basada

en las Artes (IBA) planteada por McNiff (2008) lo que posibilita contextualizar la acción artística y creativa permitiendo al propio investigador formar parte del proceso al tiempo que permite adoptar una postura crítica con las producciones que se generan. La IBA permite explorar, intervenir, repensar y modificar durante el proceso de trabajo mejorando y adaptando en cualquier momento las necesidades que surjan.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran algunos resultados correspondientes a prácticas concretas desarrolladas en un primer momento como parte de la formación académica con futuros trabajadores en donde es relevante el conocimiento y uso de los diferentes materiales utilizados y por otra parte se evidencian los resultados de intervenciones llevadas a cabo con un colectivo de personas afectadas por problemas físicos y psíquicos. Ambas intervenciones se han desarrollado en el último año.

Figura 1

Momento en el que los estudiantes realizan un mapa de conexiones a partir de fotografías propias.



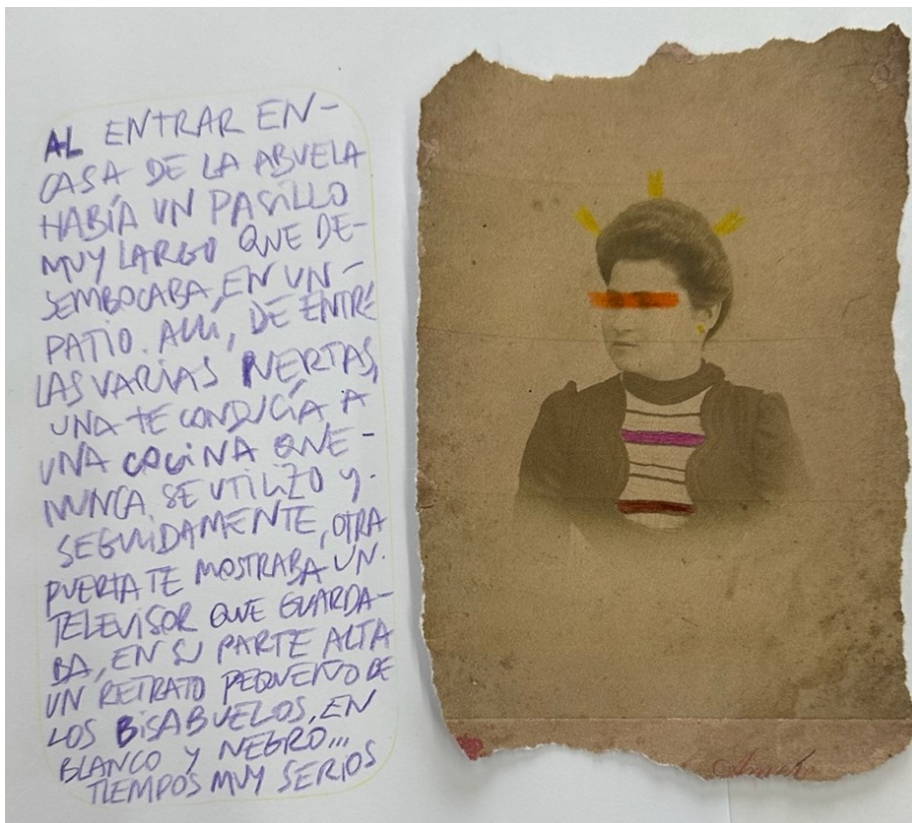
Nota. Archivo del autor.

La imagen representa el momento posterior a la puesta en común de

varios archivos fotográficos en donde los estudiantes han aportado tres imágenes que se recogían en tres categorías. La primera de ellas es una fotografía personal en la que deben de aparecer los participantes. La segunda se correspondía con una instantánea que pudiera recoger un lugar del que se tenía un buen recuerdo y la tercera respondía a una fotografía que no guardase ningún vínculo. Partiendo de las tres instantáneas se han construido diferentes historias que no siempre han guardado relación con la realidad de la historia personal y en donde lo que se ha buscado en todo momento ha sido potenciar el diálogo de lo que ha ocurrido, podría haber ocurrido o nos gustaría que ocurriese. De esta forma, la imagen actúa como un canal a través del cual poder contar una situación concreta.

Figura 2

Imagen intervenida con lápices de color que cuenta, pero no representa.



Nota. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

El arte no es solo una forma de expresión, sino una vía de acceso a experiencias significativas que permiten romper barreras en distintos ámbitos, especialmente en el educativo y social. Este es uno de los principios que la educación inclusiva, desde la mirada de las artes plásticas, debe asentar convirtiéndose en una práctica activa que reconozca la diversidad como un valor enriquecedor. El arte puede ser la única forma de expresión para muchas personas con diversidad funcional, trastornos del lenguaje o barreras socioculturales o cualquier otra situación que podamos imaginar. Por ello, la educación inclusiva desde las artes plásticas debe enfocarse en la construcción de espacios donde la creatividad sea la herramienta principal para la interacción, la reflexión y el aprendizaje compartido. Esto implica que no solo se use el arte como un medio terapéutico, sino como una herramienta crítica que permita a los estudiantes reconocerse como agentes de cambio.

Además, es destacable señalar que la utilización de fotografías como elemento mediador permite construir narrativas personales que trascienden la mera representación visual para convertirse en medios de autoconocimiento y conexión interpersonal que facilitan la introspección de forma puntual atendiendo a diferentes contextos. Este enfoque conecta con lo que Gómez et al. (2020) consideran como una intervención estratégica para la transformación por medio del arte, ya que no se limita a la producción estética, sino que pone en valor los procesos creativos de trabajo frente a los resultados estéticos que carecen de importancia cuando se focaliza el trabajo en procesos inclusivos.

6. CONCLUSIONES

Dentro de las principales conclusiones que podrían citarse se encuentra la necesidad de formación por medio de los diferentes títulos académicos. La profesionalización dentro de este campo de actuación se plantea como una necesidad a través de la cual poder intervenir, tanto es así que la educación inclusiva a través de las artes representa un campo de estudio y práctica con gran potencial transformador para los sistemas educativos

actuales. La confluencia entre los principios de la inclusión educativa y las potencialidades de las experiencias artísticas ofrece un marco privilegiado para avanzar en busca de nuevas líneas de conexión por canales más estimulantes y participativos.

Sin embargo, para materializar este potencial, resulta imprescindible abordar de manera decidida los retos identificados, especialmente en lo relativo a la formación docente que no es tenida en cuenta con la visibilidad necesaria. El desarrollo de competencias específicas que permitan al profesorado diseñar, implementar y evaluar prácticas inclusivas a través de las artes constituye una condición necesaria para la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas que respalden los beneficios de estas intervenciones y sean tenidas en cuenta no con un valor estético sino con un potencial comunicativo.

Las líneas de investigación futuras deberían profundizar en el análisis de las condiciones que favorecen el desarrollo de programas inclusivos basados en las artes, evaluar el impacto de diferentes estrategias metodológicas en diversos contextos educativos, y explorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes para ampliar el potencial inclusivo de las experiencias artísticas. En definitiva, avanzar hacia una educación inclusiva a través de las artes no solo constituye un imperativo ético y un derecho fundamental, sino también una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y contribuir a la construcción de sociedades más justas, empáticas y cohesionadas.

7. REFERENCIAS

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.

Colomina-Molina, T. (2024). Educación artística e inclusión en magisterio: Aproximación a lo decolonial y las estéticas-otras mediante un proceso de a/r/t/ografía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 151–169. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.009>

- Dopico Rodríguez, E. y Menéndez Suarez, C. (2024). Obstáculos formativos a la inclusión educativa. *International Journal of New Education*(14). <https://doi.org/10.24310/ijne.14.2024.20403>
- Duran Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_010
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 85–105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Gamero García, T., Díaz Santa María, Y. y Molina Saorín, J. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*(10), 37–47. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/24208>
- González-García, M., Larrea-Mazo, E., Tapias-Montoya, Y. y Zapata-Acevedo, R. (2023). El arte como estrategia didáctica para la transformación del currículo. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 149–167.
- Gómez, M., Martínez, P. A. y Domínguez, E. (2020). El educador artístico ante el reto de la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e734. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.734>
- McNiff, S. (2008). *Art-based research* (A. Cole y J. G. Knowles, Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paredes-Martínez, R. y Tirado-Lozada, D. (2022). Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 75–93. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.780>
- Puerta-Vásquez, S. M. y Suárez-Molina, V. J. (2022). Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística. *INNOVA Research Journal*, 7(1), 38–58. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n1.2022.1979>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*,

2020: *Inclusión y Educación: Todos y Todas Sin Excepción*. Paris, France: Autor. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

A/R/TOGRAFÍA Y DECOLONIALISMO: INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTERIO

Teresa Colomina-Molina¹

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la posmodernidad emerge una revolución epistémica que trastocó principalmente los principios investigativos artísticos y legitimó expresiones estéticas comúnmente marginadas por el discurso dominante. Esta corriente surge de la necesidad de reinterpretar la Historia desde la mirada de quienes habitan la periferia, entendida como aquello que no pertenece al mundo occidental y que sostiene una permanente lucha por la identidad y la igualdad frente a diversas problemáticas relacionadas con el género, la raza, la clase social y la orientación sexual (Mignolo, 2011).

Para comprender estos conceptos en su totalidad, es fundamental reconocer que la modernidad fue consecuencia directa de la colonialidad. La conquista de América significó un extraordinario enriquecimiento para Europa occidental mientras despojaba de entidad a los pueblos originarios conquistados, estableciendo una jerarquía de supuesta superioridad entre colonizadores y colonizados. En el ámbito de las manifestaciones artísticas, las expresiones culturales de estos pueblos fueron catalogadas durante siglos con términos despectivos como "artesanías", "arte primitivo" o "salvaje", en contraposición al elevado concepto occidental de "civilización" (Bouhaven, 2018).

Durante el proceso colonizador, la concepción europea del arte se expandió por los territorios americanos, imponiendo un esquema estético

¹Universidad de Murcia

fundamentado su idiosincrasia, sin tener en cuenta las otras miradas. Esta imposición cultural provocó la supresión deliberada de conocimientos y ceremonias milenarias, estigmatizadas como prácticas diabólicas o superstición primitiva. Es importante señalar que esta prohibición no se limitó exclusivamente a las tierras conquistadas; en la propia Europa, durante la modernidad, la cultura y el saber popular también fueron denostados por albergar estéticas alternativas y formas diferentes de configurar el cuerpo, la figura, el lenguaje y los pensamientos que contradecían o parodiaban los dogmas de la Iglesia y el Estado (Cooper, 2022).

Estos factores históricos resultaron determinantes durante el siglo XX en la aparición de voces disidentes provenientes del llamado tercer mundo, que proclamaron modelos de poscolonialidad y decolonización. Aunque relacionados, estos enfoques presentan diferencias significativas: mientras el pensamiento poscolonial intenta identificar qué prácticas ejerció el colonialismo y cómo continúan reproduciéndose en la actualidad, la perspectiva decolonial va más allá, proponiendo alternativas al saber y al ser, desarrollando discursos no hegemónicos con el objetivo de visibilizar a las poblaciones no europeas, emanciparlas y plantear otras formas de conocimiento y aprendizaje (Luciano, 2019).

Las creaciones decoloniales rechazan los moldes estéticos occidentales para rescatar expresiones históricamente invisibilizadas. Lejos de buscar aceptación dentro de parámetros dominantes, reinventan radicalmente lo artístico desde su génesis. Esta propuesta desarma la mirada eurocéntrica para abrazar integralmente los diversos saberes, cosmovisiones y formas expresivas tradicionalmente excluidas del discurso artístico legitimado (Colomina-Molina, 2024). La mirada artístico-estética decolonial rechaza la noción de una realidad universal y aboga por un progreso hacia la multiplicidad de saberes y relaciones sin jerarquías. Este enfoque visibiliza a quienes son verdaderamente artistas y artífices de las denominadas estéticas decoloniales, al tiempo que señala los factores históricos y contemporáneos que han influido e influyen en su discriminación sistemática. Es importante destacar que el enfoque decolonial ha mostrado principalmente su interés en temas relacionados con su epistemología, mientras que son relativamente escasos los estudios que se centran en las cuestiones directamente vincu-

ladas con la educación.

Esta carencia resulta especialmente problemática considerando que cada año aumenta el número de estudiantes en los centros de enseñanza formal con diferentes experiencias vivenciales que nunca han sido adecuadamente reconocidas ni reflejadas en el discurso oficial. Por este motivo, adquiere vital importancia que el alumnado trabaje la identidad personal y sus variables desde las artes y la mediación artística (López-Ruiz y Bernal-Caballero, 2023).

En la actualidad, la consecución de una práctica educativa auténticamente intercultural e inclusiva requiere adoptar un prisma decolonial que trascienda las aproximaciones superficiales. Esta orientación epistemológica demanda una profunda reconfiguración del actual sistema educativo, abarcando una revisión integral de temáticas, materiales curriculares, perspectivas pedagógicas y metodologías didácticas que han quedado ancladas en paradigmas tradicionales.

Esta transformación debe orientarse a estimular el pensamiento crítico, el pensamiento ético y el pensamiento creativo, subvirtiendo los modelos tradicionales de pedagogía bancaria donde el conocimiento se transmite unidireccionalmente desde el docente hacia el estudiante (Shahjahan et al., 2021).

Aunque el marco legislativo educativo español contempla formalmente los principios de interculturalidad e inclusión, se observa un notable déficit en la implementación efectiva y comprehensiva de estos enfoques en la práctica cotidiana, lo que plantea un importante reto educativo para el profesorado, que debe comprometerse con la creación de vínculos significativos entre estudiantes y con la mejora del proceso de ciudadanía, deconstruyendo las violencias estructurales y culturales existentes en el sistema. Este compromiso implica necesariamente que el profesorado salga de su zona de confort y genere nuevas prácticas educativas transformadoras (Pedrero et al., 2017).

El sistema educativo español actual se enfrenta al desafío fundamental de gestionar la coexistencia de una creciente diversidad cultural, étnica y sexual entre los discentes. A través de la interacción y la educación participativa se puede enriquecer significativamente el ámbito de las relaciones

sociales y, de forma transversal, el de las expresiones artísticas, contribuyendo así a la consecución de una mayor justicia social. Es necesario comprender la sociedad contemporánea desde la perspectiva de las expresiones artísticas-otras, ya que no resulta viable continuar enfocando la educación artística únicamente en los logros y visiones occidentales tradicionalmente privilegiados (Herrero, 2020).

Esta perspectiva decolonial en la educación artística no solo enriquece el currículo académico, sino que también proporciona a los estudiantes herramientas fundamentales para desarrollar una comprensión más profunda y crítica de la diversidad cultural y de las complejas dinámicas de poder que han configurado históricamente el mundo del arte. Al incorporar las estéticas-otras y las perspectivas artísticas no occidentales, se fomenta un diálogo intercultural auténtico que trasciende las jerarquías establecidas por el colonialismo y sus persistentes legados contemporáneos (Pedrero et al., 2017).

La decolonización del arte y la educación artística representa, en última instancia, un paso esencial hacia la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural. Este proceso no se limita a una simple inclusión de contenidos alternativos en los programas educativos existentes, sino que requiere una reconsideración profunda de las estructuras de conocimiento, los métodos pedagógicos y los valores fundamentales que subyacen a nuestros sistemas educativos.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es utilizar las artes como herramienta de inclusión en el aula de magisterio.

2. MÉTODO

El proceso metodológico se estructura como un entramado tridimensional que entrelaza creación, indagación y pedagogía bajo el marco de la investigación cualitativa en artes, estableciendo un diálogo dinámico entre:

- El componente creativo-visual, desplegado en dos momentos: una fase inicial de exploración y análisis de referentes artísticos externos, seguida por un estadio productivo donde los participantes elaboran

sus propias construcciones simbólicas como destilación visual de la experiencia.

- El vector investigativo, que captura la información emergente mediante instrumentos como la observación participante, conversaciones colectivas y cuadernos de campo, permitiendo documentar tanto las manifestaciones visuales como los procesos reflexivos subyacentes.
- La dimensión formativa, orientada a la implementación de propuestas didácticas activas y colaborativas que responden simultáneamente a las exigencias curriculares y a las particularidades contextuales del grupo.

Esta metodología es cualitativa (Leavy, 2020) y se basa en la Investigación Basada en las Artes (IBA) (Martínez y Domínguez-Lloria, 2019), y la a/r/tografía (Irwin, 2013; Irwin y de Cosson, 2004), lo que ayuda a difuminar las fronteras tradicionales entre hacer artístico, construcción de conocimiento y acción educativa, generando un espacio liminal donde estas esferas se contaminan mutuamente para producir aprendizajes integrados y significativos.

3. RESULTADOS

El alumnado eligió tres temáticas para trabajar la inclusividad. El proceso comenzó visualizando fragmentos de entrevistas recogidas en vídeo de artistas de nacionalidad latinoamericana o de origen africano, junto a sus manifestaciones artísticas de índole visual como performances, y también fotografías e ilustraciones. La elección de las piezas artísticas obedeció a la existencia de material suficiente para una correcta visualización y entendimiento. Estos documentos pertenecen a diferentes décadas con la idea de ganar perspectiva sobre las temáticas planteadas.

El componente investigativo captura sistemáticamente los datos emergentes mediante observación participante, diálogos grupales y registros en bitácoras, documentando tanto las expresiones visuales como los procesos reflexivos del alumnado.

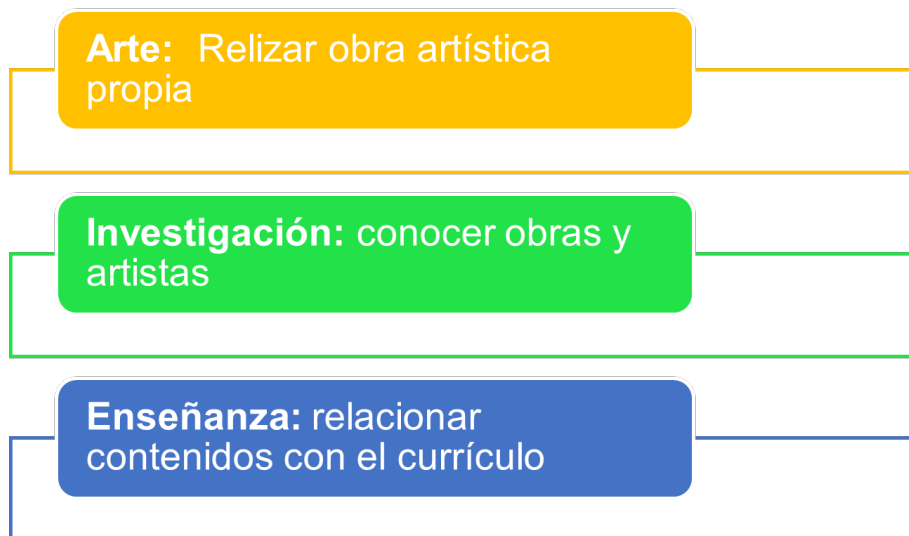
La dimensión pedagógica implementa estrategias educativas partici-

pativas diseñadas para responder simultáneamente a las demandas curriculares y a las necesidades específicas del grupo.

Como culminación del proceso, se propuso al alumnado desarrollar una obra artística integradora que sintetizara los contenidos trabajados, funcionando simultáneamente como lema visual y resumen de las temáticas investigadas. Considerando que los participantes no provenían específicamente del ámbito artístico, se optó por iniciar el proceso mediante una sesión colaborativa de brainstorming donde cada estudiante desarrolló su propuesta visual utilizando diversas técnicas (bocetos, intervención de fotografías, pintura, collage). Posteriormente, se identificaron los elementos conceptuales y visuales recurrentes para integrarlos en una composición colectiva que representara la reflexión conjunta del grupo, generando así un espacio de convergencia donde las interpretaciones individuales se transformaron en una narrativa visual compartida que sintetizaba los aprendizajes generados durante la investigación.

Figura 1

Esquema de las partes del proceso



Nota. Eleboración propia

4. DISCUSIÓN

La corriente decolonial propugna un distanciamiento radical de los saberes y metodologías investigativas occidentales. Como señala Woldegiorgis (2020) esta ruptura epistemológica responde a una necesidad profunda: las comunidades históricamente oprimidas buscan desafiar y trascender los límites impuestos por estructuras de poder hegemónicas. El sistema occidental ha establecido taxonomías rígidas que determinan quién es quién, qué constituye conocimiento legítimo y quiénes son reconocidos como poseedores válidos de ese saber. Tales clasificaciones, lejos de ser neutrales, perpetúan relaciones jerárquicas de dominación y subordinación, silenciando sistemáticamente voces y perspectivas de grupos marginalizados.

Paralelamente, han emergido formas de investigación fundamentadas en las artes que producen imágenes no como meros elementos decorativos, sino como resultados sustanciales del proceso investigativo (Acaso, 2009). Estas aproximaciones representan un cuestionamiento frontal a la tradición académica convencional, donde la investigación se ha construido exclusivamente sobre cimientos teóricos articulados mediante palabras o formulaciones matemáticas. Al incorporar lo visual como elemento constitutivo del conocimiento, estas metodologías alternativas desestabilizan las jerarquías epistemológicas establecidas y abren espacios para formas de saber tradicionalmente excluidas del ámbito académico (Arévalo, Yangali y Sánchez, 2024). Por tanto, el fortalecimiento de la formación docente en los ámbitos de cultura visual y diversidad emerge como una necesidad imperativa en el panorama educativo contemporáneo.

La interacción entre manifestaciones artísticas y el entramado social en que estos se gestan nutre profundamente los procesos investigativos, ofreciendo una perspectiva holística que trasciende los límites disciplinares convencionales. A través de esta simbiosis, nociones aparentemente abstractas como inclusión, diversidad y pluralidad adquieren forma tangible y resonancia emocional cuando se canalizan a través de lenguajes artísticos (Barbero, 2020).

5. CONCLUSIONES

La incorporación deliberada de experiencias y saberes procedentes de perspectivas plurales constituye un acto de reconocimiento y valoración de las diferencias, con especial énfasis en aquellas voces que históricamente han permanecido en los márgenes del discurso dominante. Esta apertura epistemológica no representa meramente una concesión moral, sino que actúa como catalizador de procesos reflexivos más profundos, estimula la innovación pedagógica y enriquece el ecosistema de conocimientos que habitan los entornos de aprendizaje.

Esta triangulación a/r/tográfica disuelve las fronteras convencionales entre práctica artística, construcción de conocimiento y acción educativa, creando un territorio de experimentación donde estas dimensiones se influyen mutuamente para generar experiencias de aprendizaje integradas y significativas.

La incorporación de narrativas artísticas, tanto las generadas por los propios participantes como aquellas procedentes de otros creadores, propició la emergencia de territorios compartidos donde el encuentro y la conversación colectiva emergen con naturalidad. Estos espacios dialógicos facilitan un entendimiento más profundo de la multiplicidad identitaria y los principios de equidad que sustentan una sociedad plural.

A través de estas prácticas, los estudiantes establecieron conexiones significativas con sus propias trayectorias vitales y simultáneamente tendieron puentes hacia las experiencias ajenas, cultivando así un ecosistema educativo donde el respeto mutuo y la valoración de lo diverso se manifestaron como pilares fundamentales. La evidencia recogida durante el proceso sugiere contundentemente que estos entornos conversacionales constituyen elementos indispensables para el desarrollo de miradas más inclusivas y horizontales ante la realidad circundante.

Tales aproximaciones pedagógicas se convierten en poderosas intersecciones entre creación artística e investigación, revelando cómo esta convergencia puede desestabilizar y reconfigurar relatos dominantes enquistados en el tejido social. Esta desestabilización aboga implícitamente por modelos educativos fundamentados en principios de justicia y pensamiento crítico. El proceso de reinterpretación y reflexión permitió a los participan-

tes generar constelaciones semánticas inéditas en el plano visual, enriqueciendo sustancialmente tanto su capacidad interpretativa como su potencial creativo en un ciclo virtuoso de retroalimentación mutua.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *Las artes no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Arévalo, H., Yangali, J. y Sánchez, J. (2024). Art Teaching: Inclusive Factor and Attention to Diversity. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779>
- Barbero, A. (2020). *La educación artística como herramienta de inclusión social en un aula multicultural* (Tesis de grado). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41154>
- Bouhaven, M. A. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 21, 187–196. <https://doi.org/10.7238/a.v0i21.3142>
- Colomina-Molina, T. (2024). Educación artística e inclusión en magisterio: Aproximación a lo decolonial y las estéticas-otras mediante un proceso de a/r/tografía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 151–169. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.009>
- Cooper, F. (2022). Decolonizations, Colonizations, and More Decolonizations: The End of Empire in Time and Space. *Journal of World History*, 33, 491–526. <https://doi.org/10.1353/jwh.2022.0029>
- Herrero, S. (2020). La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo. En Díez y Rodríguez (Eds.), *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 495–509). Octaedro.
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (2020). *Method meets arts*. Guilford Press.

- Luciano, P. (2019). Essay on Decolonial Aesthetics in Latin America. *RELA-Cult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 5(5). <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1526>
- López-Ruiz, D. y Bernal-Caballero, M. (2023). Percepciones del autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 195–209. <https://doi.org/10.6018/reifop.560861>
- Martínez, R. y Domínguez-Lloria, S. (2019, 16-19 de Julio). La investigación basada en las artes (IBA). La muñeca barbie, una propuesta educativa. En *Congresso ibero-americano em investigação qualitativa. ciaiq2019*. Lisboa, Portugal.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures Decolonial Options*. Duke University Press.
- Pedrero, E., Moreno, O. y Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de ciencias sociales*, 23(2), 11–26. <https://doi.org/10.31876/racs.v23i2.24949>
- Shahjahan, R., Estera, A., Surla, K. y Edwards, K. (2021). “Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. *Review of Educational Research*, 92, 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Woldegiorgis, E. (2020). Decolonising a higher education system which has never been colonised’. *Educational Philosophy and Theory*, 53, 894–906. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835643>

EL GRABADO COMO EXPERIENCIA EN CONTEXTOS NO FORMALES Y ACTIVIDAD INTEGRADORA

Leticia Fayos Bosch¹

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que hemos llevado a cabo es la introducción del grabado como práctica artística en el contexto no formal de una exposición, en la que trabajamos con residentes del centro CRIS (centro de atención social) para el desarrollo de actitudes creativas, de reflexión y análisis de los usuarios, como herramienta para estimular las habilidades individuales y grupales, el trabajo en equipo y la estimulación visual y expresiva.

Las actividades de ocio, como a priori es una exposición para el público asistente, en este caso, no solo aportan diversión, sino que juegan un papel crucial en la salud mental, convirtiéndose en una herramienta donde se estimulan la actividad física y creativa, fomentan las interacciones sociales positivas y refuerzan la autoestima y la confianza en uno o una misma.

A través de este tipo de actividades, los participantes desarrollan vínculos y un sentido de pertenencia social, factores fundamentales para el bienestar emocional. Estas experiencias compartidas en un ambiente de compañerismo y apoyo mutuo son esenciales para el crecimiento personal y la recuperación.

1.1. Enfermedad y creatividad

A lo largo de la historia del arte existen ejemplos de la relación entre arte y enfermedad, coexistiendo de diversas formas, generando múltiples

¹Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Zaragoza

universos personales y expresiones que han dado lugar a las más geniales creaciones de artistas reconocidos mundialmente. Quizá el ejemplo por todos conocido fue el de Frida Kahlo, quien se sirvió del arte para expresar sus más íntimos pensamientos y emociones, así como de salvavidas en su maltrecha vida, ya que su arte estaba íntimamente ligado a su vida personal, conformando una narrativa de los episodios más relevantes de su vida. También podemos citar otros ejemplos de artistas como Munch, Van Gogh, o Yayoi Kusama, quienes han empleado el arte como un recurso de expresión y de mediación para canalizar y manifestarse. Cada uno de ellos, desde su particular forma de crear, se han convertido en ejemplos de cómo el arte funciona como vehículo conductor y medio de exteriorización y representación, contribuyendo a su desarrollo personal y su forma de comunicarse con el mundo a través de diferentes formatos, pero estableciendo un nexo entre ellos y la sociedad más comunicativo y accesible posibilitando la comunicación y la comprensión de sus personalidades.

1.2. Terapia Artística

La terapia artística o arteterapia utiliza la creación de imágenes como herramienta para la resolución de conflictos. Los conocimientos básicos comprenden la psicología evolutiva, psicopatología, arte (historia y procesos).

Como disciplina académica comenzó en Estados Unidos hacia los años cuarenta del siglo pasado, pero las primeras experiencias parten de finales del XIX gracias al descubrimiento del inconsciente y la ruptura del arte con la figuración. Actualmente figura en muchos programas de enseñanza superior; concretamente en el caso español se creó el primer Máster en Arteterapia en Barcelona (1999) seguido por las Universidades Complutense de Madrid, Murcia, Gerona o Sevilla (Universidad Pablo de Olavide) además de otras iniciativas privadas competentes en el ámbito de la salud (Muller White, 2002).

Hoy en día podemos observar que la demanda de estos estudios está aumentando por el incremento de este tipo de servicios desde los ámbitos clínicos como son la salud mental, la geriatría, etc., y los ámbitos psicosociales como son los barrios periféricos, centros de enfermos mentales o de

acogida, penitenciarios, etc., y que demuestran ser un tratamiento efectivo y que tiene mejoras en los individuos. Actualmente también desde muchos museos se está desarrollando la labor de ser agentes mediadores de estos grupos para su inclusión social.

Estos talleres terapéuticos sirven como enlace para que los usuarios expresen sus emociones, sobre todo aquellas que, por sus condiciones, ya sean psíquicas o físicas, les son difíciles de exteriorizar. Además, estos talleres les aportan un alto grado de satisfacción, ya que en ningún momento se sienten juzgados. Todo ello converge en la idea de desarrollar una buena estrategia: la de enfocar mediante un taller de grabado el trabajo de mediación que se realizaría en la exposición que iban a visitar. El grabado siempre se ha relacionado con una técnica compleja, materiales costosos y tiempos de espera dilatados en el tiempo, y estas cuestiones también las vamos a revertir en nuestro taller. En este caso se realizó todo a través de materiales reciclados para que tuvieran a su alcance otros medios con los que poder desarrollar su creatividad. Teniendo en cuenta que la terapia artística se centra en el proceso y no en el resultado, por lo que nos interesaba que los medios fueran sencillos y los procesos ágiles.

1.3. Objetivos

El objetivo principal de la actividad artística planteada no es más que el de estimular y disfrutar de la creación del grabado. A su vez obtenemos dentro de la actividad objetivos específicos como: en primer lugar, trabajar la sostenibilidad a través de elementos reciclados; en segundo lugar, que comprendan el trabajo realizado y que sean conscientes del proceso de aprendizaje vivido en cada uno; y, en tercer lugar, que entre ellos se establezca una relación pedagógica abierta, basada en el diálogo y la comunicación.

2. MÉTODO

La experiencia fue llevada a cabo a través de la visita a la exposición *111* en la Sala de Exposiciones de la ciudad de Carcaixent. La exposición trabajaba el tema de la enfermedad crónica como es la Diabetes Mellitus tipo

1. Trataba de transmitir la convivencia con la enfermedad y su cotidianidad, a partir de dibujos, grabados y esculturas que representaban elementos que utilizan las personas con diabetes en su día a día. La idea era establecer un vínculo, una conexión o un paralelismo, donde se pudiera observar lo que es vivir con una enfermedad crónica, sea del tipo que sea y reconocerse en ella, ya que no se elige estar enfermo y ningún día dejas de estarlo, y de ese modo contribuir a la sensibilización.

La metodología utilizada se realizó por gamificación. El término gamificación procede del vocablo anglosajón *gamification*, referido a juego (game). González (2017) afirma que es un concepto moderno aplicado en diferentes sectores (educación, empresas, recursos humanos, etc.) con una única premisa: utilizar el juego en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo en los individuos. Según Contreras y Eguía (2017), la gamificación puede definirse como el uso de elementos y mecánicas de juego, así como de técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos, para mejorar la experiencia del usuario y su compromiso, fidelidad y diversión.

Además, este tipo de métodos potencian y favorecen la comunicación, la responsabilidad e implicación de los alumnos, y por ello, se relacionan con el aprendizaje significativo, el trabajo en equipo y el aprendizaje por descubrimiento, entre otros (Baro, 2011). Sea cual sea la apuesta, Ortiz, Jordán y Agredal (2018) señalan que la gamificación es una metodología motivadora para ambos elementos, intrínseco y extrínseco. Contribuye de esta forma al desarrollo de las capacidades y virtudes de todos los miembros implicados (Deterding, 2012), aunando en el trabajo cooperativo.

2.1. Fases de la actividad.

Así pues, y siguiendo la explicación de la actividad llevada a cabo al entrar a la sala, todavía no se podía visualizar ninguna de las piezas que conformaban la exposición, pero sí que había una pared mural en el que se les lanzaba la pregunta a los espectadores: "¿Qué era lo que necesitaban en su vida indispensablemente?", pudiendo escribir en el mural aquello que creían que era lo que necesitaban en su día a día para poder sobrevivir. A través de esta metodología conseguimos que el grupo del CRIS fuera

partícipe y estuviera motivado para continuar con la visita.

En segundo lugar, pasaron a la sala donde la artista les explicó que todo aquello que veían en las obras eran objetos que la artista necesitaba para poder sobrevivir, con lo que esto les cambió la perspectiva de lo que habían plasmado en el mural, porque entendieron y reflexionaron que no necesitaban un móvil para vivir, por ejemplo. Y a través de la explicación de la reinterpretación de objetos y el reciclaje de los mismos, que es como habían sido creadas todas las obras, se les introdujo el tema del grabado a partir de elementos reciclados y que ellos tenían a su alcance. El tetrabrik es un recurso muy útil para hacer grabados a través de la incisión con un punzón. Debemos apuntar que, debido a su naturaleza, es un material que se estropea más rápidamente que una matriz de otro material como puede ser el cobre o el zinc, pero la propia textura del material nos puede aportar beneficios en el resultado final. Además, se trata de una técnica totalmente sostenible, ya que usa materiales reciclados.

Así pues, se pasó a la elaboración de grabados a través de un tetrabrik, en el que, a partir de la incisión con un punzón, podían recrear cualquier motivo que a ellos les resultara interesante o que quisieran transmitir en ese momento. Queremos destacar en este punto de entre las publicaciones de Lucy Muller el texto: Muller White (2002) mantiene que el proceso y la técnica características del grabado generan una distancia entre obra y paciente que puede ser ventajosa, ya que al tener que elaborar una matriz y estampar posteriormente crean una actividad escalonada que permite medir mejor los progresos del enfermo.

En nuestro caso, queremos destacar algo que creemos que es una ventaja en este tipo de actividades, y es el hecho de que no se necesitan conocimientos previos de dibujo ni de la técnica en sí, ya que su simplicidad hace que ninguno de los visitantes a la exposición se encuentre con la presión de que tenían que saber dibujar, ya que la técnica no se lo exigía. Lo que los acerca de una forma más amable a la experiencia del grabado, permitiéndoles extenderse libremente en la superficie a grabar y de ese modo poder plasmar y explorar su creatividad.

El producto final fueron grabados de una naturaleza diversa y con una increíble belleza y particularidad, además los visitantes lo vieron como una

actividad muy provechosa y estaban muy contentos con sus logros, ya que pudieron realizar estampas con interacción de otros elementos reciclados, colores y texturas.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron muy diferentes. Por un lado, los procesos de ejecución de las planchas fueron totalmente diferentes entre sí, algunos realizaron motivos sencillos, casi simbólicos, mientras que otros lo llevaron a un nivel más alto representando perspectivas, luces y sombras en la creación de la matriz. Mediante lo que se conoce como técnica aditiva, experimentamos diversas opciones compositivas y matéricas, esta es otra de las opciones que tiene un gran interés como propuesta didáctica, ya que en este caso nos permite un gran abanico de posibilidades, ya que a la estampa final podemos ir añadiendo toda clase de texturas, como papel arrugado, texturas de telas, objetos planos, hojas vegetales, etc. Cada pieza es totalmente distinta, debido a las características del tetra brick, sus betas, formas y dimensiones han hecho que cada grabado haya sido único aportando así máximas posibilidades a cada estampa.

A lo largo del proceso, los residentes y orientador de estos ejercicios y actividades, desarrollan la creatividad, la utilización de colores, fomentan la mezcla y composición de figuras y formas, se realiza una práctica del trabajo cooperativo y en equipo, sobre todo en los procesos de entintado donde los alumnos necesitan de la ayuda de sus compañeros. Las planchas fueron entintadas mediante el entintado a la pupé. Cabe destacar que esta forma de entintado es uno de los más complicados del arte del grabado y requiere de concentración y destreza alcanzada por todos ellos.

También aprenden a diferenciar los resultados de las estampaciones que han llevado a cabo y de ese modo se fomenta la experimentación y el método de aprendizaje ensayo-error. Creando poco a poco una conciencia y un sentido crítico hacia su propio trabajo, donde selecciona y evalúa el resultado de su trabajo, lo que los lleva a querer seguir probando y creando para obtener resultados diferentes. Lo que se pretende desarrollar es la creatividad, pero también la curiosidad, que adquieran la libertad de equivocarse y

volver a intentarlo de nuevo, que generen una resistencia a la frustración y que poco a poco trabajen la concentración y el interés por ejercicios prácticos a nivel plástico.

Figura 1

Grabado en Tetra Brik con perspectiva.



Nota. Eleboración propia

Figura 2

Grabado en Tetra Brik con línea simple y texturas del propio soporte.



Nota. Eleboración propia

Figura 3

Grabados con intervenciones de papeles de color y texturas.



Nota. Eleboración propia

4. CONCLUSIONES

En definitiva, podemos decir que el grabado es una herramienta a exportar e incluir en los distintos niveles y contextos no formales, pero adaptándola a esos distintos niveles o circunstancias, configurándose como un aliado en nuestra experiencia en la educación no formal. Las ventajas expuestas del grabado como método didáctico nos aportan un amplio abanico de posibilidades a aplicar dentro del contexto no formal, con los que obtendremos resultados a corto y largo plazo.

Si bien es cierto que sería necesario extender y promocionar el grabado dentro de las programaciones didácticas de los museos, para hacer efectiva una mayor implantación de esta técnica como herramienta en la que poder trabajar arteterapia. Todo ello se apoya en los valores que aporta el grabado en su puesta en práctica dentro del contexto, como son una metodología cooperativa, una actitud reflexiva, la capacidad de formar a participantes con criterio y que este criterio sea adquirido de forma ética y responsable. Así pues, hemos podido comprobar a lo largo de todo el documento que a través del grabado podemos trabajar ODS como la reducción de las desigualdades. Además de poner en práctica las diferentes teorías expuestas a través del grabado, este también nos aporta valores como la ecología, la sostenibilidad y la equidad. Así mismo, también se trabaja la inteligencia intrapersonal, asumiendo sus sentimientos y emociones, como la interpersonal, ya que es una actividad que ayuda a empatizar con los demás. Y sobre todo el haber alcanzado el objetivo principal de este trabajo que es el de estimular la creatividad, ya que a través del ejercicio de la creación de grabados se ha conseguido en los residentes fomentar la autoexploración, la mejora de su autoestima, al ver ellos mismos lo que eran capaces de crear y desarrollaron habilidades de enfrentamiento a la propuesta ofrecida como experiencia en la exposición.

Todo este corpus que genera la práctica del grabado en contextos no formales, abre nuevos horizontes a los partícipes, creándose ese interés por la experimentación y la investigación, convirtiéndose en una herramienta para afrontar los nuevos retos.

5. REFERENCIAS

- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1–11.
- Contreras, R. y Eguia, J. L. (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Deterding, S. (2012). Gamificación: diseño para la motivación. *Interacciones*, 19(4), 14–17. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2212877.2212883>
- González, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en Educación Primaria* (Trabajo fin de Grado). Castilla y León. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4674>
- Muller White, L. (2002). *Printmaking as Therapy: Frameworks for Freedom*. Jessica Kingsley Publishers. <https://uk.jkp.com/products/printmaking-as-therapy>
- Ortiz, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en Educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

EL MAIL ART COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRITICO EN LAS AULAS DE PRIMARIA. UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA ABORDAR LOS ODS

Irene Covalada Vicente¹

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos artísticos que hemos trabajado desde la Universidad de Zaragoza durante varios años, nos han servido para indagar y, posibilitar una respuesta necesaria ante los importantes retos globales a los que nos enfrentamos recogidos en la Agenda 2030 ONU (2015) y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Permanecer fiel al abordaje de la sostenibilidad como capacidad transversal para el estudiantado universitario e incorporar la experiencia adicional generada a partir de la relación universidad-escuela, con la pretensión final de seguir extrayendo lecciones acerca de cómo abordar la sostenibilidad en las aulas y cuál es la potencialidad educativa de los recursos artísticos (mail art) es lo que se plantea con esta propuesta.

Hasta la fecha se ha trabajado con unos 450 alumnos de los grados de Magisterio y de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, pero también con unos 50 escolares de dos Centros Rurales Agrupados CRA Maestrazgo-Gúdar, CRA Alto Maestrazgo, CRA Teruel 1 y por último el CRA Palmira Pla ampliando de este modo nuestra acción a otros centros y loca-

¹Universidad de Zaragoza

lidades. Además, es importante para nosotros como docentes, implementar esta práctica en otras universidades y poder trabajar desde el compromiso de ampliar la mirada hacia un mundo más sostenible.

Considerando que, tanto el arte como la educación deben tomar un papel ciertamente activista nos hemos ido acercando a este tipo de propuestas que vinculan al estudiantado de los grados de magisterio de educación primaria e infantil con la producción artística que fomentan la mirada crítica y fomentan un carácter sugestivo. Se requiere en la actualidad que nuestros jóvenes sean capaces de plantear interrogantes para crear planteamientos de conciencia medioambiental y adquieran capacidades de expresión creativas.

2. MÉTODO

La metodología de trabajo que hemos efectuado para alcanzar los objetivos que a continuación se exponen, se ha planteado desde la simultaneidad de la investigación teórica, lectura de textos, visionado de catálogos y, la puesta en práctica de la acción de Mail Art, al objeto de que ambas partes se complementen por el estudiantado.

El desarrollo de esta investigación está especialmente condicionado por el grado de participación del alumnado de los centros escolares en esta edición para con la universidad. La experiencia reciente nos hace pensar en una alta implicación debido en parte al elevado interés de los maestros y maestras. En la Universidad de Murcia hemos contado con otros 150 estudiantes que se han implicado en esta propuesta. Elegimos la producción de postales artísticas (Mail Art) porque es una herramienta sencilla (aunque admite un alto grado de innovación y complejidad), accesible y económica (barata por su versatilidad en los materiales a utilizar), y especialmente de alto potencial comunicativo. Los resultados obtenidos de este workshop resultan realmente interesantes tanto a nivel plástico como reflexivo sobre temas de sostenibilidad que tanto nos atañen en estos tiempos. En las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) o Métodos Artísticos Educadores (MAES) encontramos un contexto idóneo para involucrar al alumnado de magisterio en métodos que articulan la contemporaneidad del arte y la

educación, como es la corriente de Mail Art. El presente estudio se inscribe dentro de un Proyecto de Innovación Docente implementado en los Grados de Magisterio de Infantil y Primaria. Su propósito es explorar el impacto de los MAES en los estudiantes de magisterio mediante la creación de obras postales con la premisa de la sostenibilidad y del uso que hacemos de los recursos naturales.

2.1. Objetivo general de la propuesta

La iniciativa se ha planteado para contribuir a reforzar los vínculos entre la escuela y la universidad; esta colaboración es ineludible si entendemos la educación como un proceso holístico que incluye a numerosos actores de la comunidad educativa y la sociedad. Además, se pretende impulsar los ODS entre los estudiantes para poder analizar valores, posición crítica y orientación a la acción ética en consecuencia a los hábitos de consumo sociales.

2.2. Objetivos específicos de la propuesta

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

- Fomentar el pensamiento crítico para conectar la creatividad con los problemas de sostenibilidad.
- Contribuir, asumiendo una posición crítica y utilizando la creatividad para desafiar el pensamiento consumista actual.
- Promover los debates de distintas posiciones y visiones ideológicas incorporando la idea de que en un futuro próximo el planeta será incapaz de proveer los recursos necesarios para las generaciones futuras.
- Identificar las posibilidades de la educación artística como herramienta para fomentar la conciencia ambiental, la sostenibilidad y la visión estética.

Se trata, por tanto, de entender que este proyecto académico, aborda una metodología de trabajo teórico-práctica. Los modos de hacer se han aplicado a cada uno de los objetivos que nos hemos planteado.

2.2.1. Actividades Interactivas para Concienciar sobre el Medio Ambiente en Primaria

La integración del arte sostenible en la educación de niños de primaria no solo fomenta la creatividad, sino que también cultiva una conciencia ambiental esencial en las generaciones futuras. A través de proyectos artísticos que utilizan materiales reciclados y técnicas respetuosas con el medio ambiente, los alumnos y alumnas aprenden a valorar la sostenibilidad mientras expresan sus ideas y emociones. Este enfoque educativo convierte el aula en un espacio dinámico donde el arte se convierte en un vehículo para la reflexión y el cambio social, preparando a los jóvenes para enfrentar las adversidades ecológicas del mañana. El Mail Art nos está sirviendo para impulsar prácticas artísticas respetuosas con el medio ambiente. Esta investigación se sitúa en la intersección de la educación universitaria, la investigación sobre la creatividad individual y la comunicación de la sostenibilidad. Se pretende llevar a cabo prácticas en otras facultades, así como en otros centros de educación primaria.

Con esta investigación que comenzó hace ya unos años, se busca profundizar en el valor de los métodos de aprendizaje basados en las artes con la idea de crear herramientas para docentes que tengan interés en la creatividad en pro de la sostenibilidad. Los efectos que se derivan de estas propuestas son experiencias artísticas muy positivas en los resultados del aprendizaje cognitivo, motivacional y conductual que ya han sido puestos de relieve por muchas investigaciones. El arte estimula la reflexión individual y colectiva, puede contribuir al impulso de soluciones, facilita el aprendizaje y, activa la transformación de la sociedad (Lineberry y Wiek, 2016). Esto se logra en parte por su capacidad para conectar lo cognitivo con lo emocional (Ivanaj et al., 2014; Stucker y Bozuwa, 2012) y tender puentes entre la indiferencia y la acción, entre la resistencia y el proyecto esperanzador (Ojala, 2012).

2.2.2. Materiales y construcciones de imágenes.

En realidad, muchos de los trabajos de arte, buscan hacer visible su funcionamiento, su estatuto, crean nuevos acontecimientos y ofrecen pro-

cesos, exponiéndose en calidad de potencia y condiciones de posibilidad. Los resultados de los trabajos no solo se presentan para disfrutarlos visualmente, sino que plantean diferentes maneras para vivenciarlos. El Mail Art debe ser una posibilidad para los jóvenes maestros y maestras. Llevar esta práctica a las aulas de infantil y primaria y, de este modo, fomentar discursos artísticos que imbriquen ideas de cualquier índole.

La imagen es interpretación. Los códigos de identidad crean un mayor número de posibles estructuras, de lecturas, y es fundamental que abarquemos todo ello en un mundo en el que cada vez se consume más rápido. Basándonos en el entorno, las características de los grupos junto al tipo de producción artística que planteamos, se crean los ejes para configurar un pensamiento sobre el progreso cultural en el que necesariamente hay que reflexionar de forma crítica sobre el consumo y la velocidad a la que vamos y qué tipo de gastos realizamos.

De manera conjunta, se van analizando las obras que se han producido en este terreno artístico. Estudiando la diversidad de materiales que se han utilizado para la ejecución de los proyectos que nos han servido de ejemplo, tanto en el uso del espacio, el medio, así como su conjugación con los diversos matices que conforman cada pieza. De este modo los estudiantes conocen y deciden qué materiales van a reusar en sus piezas. Se está haciendo lo posible para generar nuevos signos con significado y, hay que tener en cuenta, que naturalmente, en el momento en que se ofrece un sistema nuevo se empieza a descubrir el camino ya recorrido en el pasado, son presagios de ese orden innovador y por eso es tan importante que los estudiantes conozcan corrientes que no quedan tan atrás en el tiempo.

3. RESULTADOS

Para analizar los resultados que hemos obtenido hasta ahora hay que tener en cuenta varios factores. Por un lado, los cursos en los que hemos podido llevar la práctica. En Aragón ya se ha replicado en varios centros la acción Mail Art y se han podido elaborar dos catálogos con las obras de los participantes. La Universidad de Murcia ha participado con un taller de Mail Art y sostenibilidad y de cara al próximo curso se verá si es posible

hacer una publicación con los resultados obtenidos y al igual que en Aragón, replicarlo en los centros de educación primaria de esa localidad.

Las miradas de los estudiantes de los grados de magisterio de primaria e infantil nos dan una información sobre las perspectivas de la sostenibilidad. El grado en que los productos artísticos se inclinan hacia las diferentes perspectivas de la sostenibilidad difiere porque las opiniones de sostenibilidad y de desarrollo sostenible son objeto de una considerable controversia.

En general los resultados que hemos obtenido de estas experiencias arte educadoras muestran necesidad de compromiso por parte de toda la sociedad con el entorno, una esperanza sobre esa responsabilidad y un enfoque global. Encontramos además obras muy intimistas como la que se muestra a continuación.

Al analizar los soportes que se puede usar a la hora de elaborar las obras postales y, leer otros textos en los que se explica, por ejemplo, algunos de los elementos diversos que se pueden tratar es de gran ayuda para los estudiantes del grado de Magisterio, por ello es fundamental dotarles de una buena bibliografía y de fomentar la visita a museos, salas de exposiciones o galerías, para que con toda la información que van adquiriendo sean capaces de fomentar la creatividad de los niños a los que un día darán clase.

Figura 1

Obras de catálogo Mail Me Art



Nota. Concurso Mail me Art. Universidad de Zaragoza

4. DISCUSIÓN

Como era lógico en un esbozo de investigación con participantes voluntarios, todos los colaboradores muestran una vinculación media o alta con ideas sobre la sostenibilidad y el desarrollo sostenible. Existe un alto grado de aceptabilidad del modelo de desarrollo sostenible entre los jóvenes estudiantes de los grados de magisterio de las universidades en las que se ha llevado a cabo este proyecto. Hasta la fecha en la Universidad de Zaragoza y en la Universidad de Murcia.

Es importante el resultado de este proceso creativo porque nos acerca a los símbolos que los jóvenes reciben y transmiten. Con sus pequeñas piezas hablan sobre cómo perciben los problemas medioambientales. Los estudiantes de los grados de magisterio en los que hemos propuesto esta actividad no habían oído hablar del Mail Art, no tienen referencias de los artistas que han construido esta red ni de las tendencias que se han ido

conformando desde el inicio de esta corriente. Sin embargo, estos jóvenes todavía sienten empatía por este medio de comunicación. Es cierto que, todos los participantes muestran una vinculación media o alta con las cuestiones de sostenibilidad. En la actualidad, los jóvenes tienen un acceso a los medios y estructuras de información artística muy superior a la de hace unos años, sin embargo, sería interesante conocer cuales son las redes que promueven conocimiento creativo más consumidas por estos. En estos tiempos además podemos observar la proliferación de movimientos como el net art, el video-arte, acciones callejeras y performances, movimientos que apuestan por la integración de la actividad artística en las estructuras de los medios y códigos cotidianos de comunicación y que debemos aprovechar como docentes para acercar el arte a la educación.

La teoría de la comunicación es sin duda la clave para observar el consecuente eco de la creciente experiencia sociocultural con la imagen. Autores como Vattimo (1986), Morawski (1997) o Le Breton (2010) han apuntado desde distintos puntos de vista, cuestiones sobre estética y cultura.

5. CONCLUSIONES

Esta práctica formativa de reflexión, investigación, creación y comunicación, desde un enfoque educativo transformador, podría perfeccionarse y optimizarse de cuatro formas. En primer lugar, con la incorporación de muestras más amplias alargándose esta práctica en el tiempo y contando con el apoyo y el compromiso de otras universidades, tanto españolas como internacionales. Por otro lado, se mejoraría también con la incorporación de la dimensión colectiva de socialización posterior a la creación individual, ya que esto, daría a los estudiantes la oportunidad de intercambiar sus técnicas creativas y visiones de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible hacia un mundo más limpio, reforzando la experiencia de aprendizaje en valores vinculados al buen uso de los recursos naturales. En tercer lugar, con un análisis del grado de apropiación de los mensajes de sostenibilidad por parte de los destinatarios, o los efectos en los puntos de vista de los artistas durante o después de la experiencia Mail me Art. Por último, el estudio podría contrastarse o replicarse en marcos de creación colectiva que es-

tán demostrando ser muy productivos en todos los campos de innovación y aprendizaje en EDS.

Por último, cabe hacer una pequeña reflexión sobre cómo se han eliminado multitud de barreras a la hora de acceder a las exposiciones, y a múltiples formas de información, sea del tipo que sea, y esto, a priori puede parecer algo positivo para el investigador, el creador, o cualquier agente que pretende acercarse a un conocimiento de la índole que suscite interés. No obstante, debemos trabajar mucho también en las claves del buen consumo fomentando desde los niveles de educación infantil y primaria el buen uso de los medios que la sociedad tiene a su alcance.

6. REFERENCIAS

- Ivanaj, S., Ivanaj, V. y Vercueil, J. (2014). Art and emotion: An empirical investigation. *Arts and Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 6(2), 123–136.
- Lineberry, R. y Wiek, A. (2016). Art and sustainability: A systematic review of transdisciplinary literature. *Journal of Cleaner Production*, 112, 2258–2269.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for coping with environmental threat. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–639.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015
- Stucker, D. y Bozuwa, J. (2012). The Art of Sustainability: How Art Can Advance the Sustainable Development Goals. *Earth Institute, Columbia University*. <https://www.earth.columbia.edu/articles/view/2967>

MUSICOGRAFÍA BRAILLE: APUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA Y ACCESIBLE PARA MÚSICOS CIEGOS

Leandro Ceballos Henao¹

1. INTRODUCCIÓN

La estética relacional acuñada por Bourriaud (2002), es un enfoque artístico que prioriza las experiencias, situaciones y encuentros sociales, es decir, genera una interacción directa y efectiva entre la obra de arte y el espectador. Se hace pues, una crítica a la naturalizada relación entre la música y el músico ciego, ya que se ha priorizado el sentido del oído asumiendo que es el canal directo para apreciar la música, dejando de lado la percepción háptica que es la capacidad que tenemos los seres humanos para interactuar y aprender con el tacto en movimiento (Rubilar, 2020). Entendiendo lo anterior, el sentido del tacto en la música se ha mantenido en un segundo plano para músicos ciegos, en la medida en que no se da relevancia a la expresión corporal, a los gestos del director y a la posibilidad de leer partituras con la yema de los dedos, asumiendo que el sonido lo es todo.

El músico ciego debe interactuar con partituras para interpretar las obras con su voz o su instrumento, se le hace necesario derribar una barrera natural para realizar dicho proceso, ya que las partituras y los símbolos musicales son netamente visuales. Es así como en el contexto colombiano -y en muchos otros- se naturalizó que la formación y la experiencia estética y creativa de los músicos ciegos se debía realizar principalmente apelando

¹Corporación Universitaria Iberoamericana

al oído.

La mayoría de los músicos ciegos que se forman en las universidades colombianas para ser profesionales deben interpretar la música al decodificar de oído la obra musical o solicitar a un colega que le haga un dictado a modo de re-interpretación de la partitura en tinta, todo lo anterior debido a que no hay capacidad instalada ni suficientes profesionales expertos en creación y transcripción de partituras a musicografía braille.

La presente investigación procuró generar procesos de interacción desde la inclusividad y la accesibilidad para que los músicos ciegos puedan interactuar con la música y desarrollar procesos estéticos y creativos desde la autonomía y la independencia. Lo anterior gracias a la re-creación de partituras accesibilizadas en musicografía braille, la interacción y co-creación con músicos ciegos y la formación a docentes de música dejando capacidad instalada en diferentes universidades del país donde estudian músicos ciegos.

2. MÉTODO

La investigación se realizó utilizando la A/R/Tografía que surge de la investigación creación y mantiene en equilibrio el quehacer rizomático de artistas-investigadores-docentes que aprenden de su ejercicio creativo y expresivo para generar nuevo conocimiento (Ceballos, 2023). Esta forma de investigar fue creada por Rita Irwin hace cerca de veinte años, y es considerada por su creadora como una práctica de investigación viva y para la vida (Irwin et al., 2017).

La A/R/Tografía como término es un juego de palabras, el acróstico ART que hace alusión al arte, a su vez se descompone en A: arte, R: investigación y T: docencia, finalizando con las grafías y relatos que son la forma de plasmar lo que sucede en el proceso creativo entre el investigador y los co-creadores. Esta forma de investigar permite a los artistas-investigadores-docentes generar conocimiento y comprensiones a través de la exploración de sus prácticas artísticas y el diálogo entre la creación, la reflexión teórica y el contexto educativo (Irwin et al., 2004). Se convierte en la posibilidad de indagar, reflexionar, aprender, desde la experiencia misma para luego com-

partir con los involucrados en el proceso investigativo y artístico. Se conjuga teoría y práctica para dar sentido a las voces y sentipensares para luego reconocer y entender estos procesos y dar paso a nuevas experiencias estéticas (Viadiel y Roldan, 2021).

La A/R/Tografía se compone estructuralmente de seis ideas fuerza: la indagación viva, la contigüidad, las metáforas y metonimias, la apertura, los excesos y las reverberaciones (Irwin et al., 2006). Por lo anterior es fundamental además de encontrar el equilibrio entre arte-investigación-docencia, dar protagonismo a las narrativas, a las nuevas comprensiones y significados, a las historias de vida de los participantes y el A/R/Tógrafo, a la descripción de los procesos y los trasegares, a las interacciones entre unos y otros. Así pues, la A/R/Tografía se configura como una forma de propiciar diálogos entre el arte y el espectador, entre la creación y la formación, mientras se configuran procesos de co-creación y se posiciona el rol del investigador A/R/Tográfico (Wargo, 2019) para la creación justa y accesible de nuevas estéticas.

En el proceso investigativo la interacción con los músicos ciegos se dio a través de procesos de co-creación y se recogió su sentir y experiencia por medio de entrevistas estructuradas que se analizaron usando la herramienta ATLAS.ti 24², para comprender la importancia de la musicografía braille en sus procesos estéticos, creativos y formativos. Estas entrevistas se realizaron a 7 músicos ciegos estudiantes de programas de música o músicos profesionales egresados de universidades del país. Teniendo en cuenta que la cifra de músicos ciegos es reducida se tomó una muestra intencionada después de conocer las universidades de Colombia con programas de música que tienen o han tenido matriculados músicos ciegos.

3. RESULTADOS

El análisis de las entrevistas permitió reconocer tendencias, relaciones, co-ocurrencias, a partir de las experiencias de los músicos ciegos con la música, la inclusividad, las barreras que pone el entorno y los procesos

²ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. ATLAS.ti Mac. V. 24

Se puede identificar en la nube de palabras (figura 1) cómo los músicos ciegos ponen la música en el centro y refuerzan la experiencia estética para que sea inclusiva a partir de la musicografía braille y procesos formativos inclusivos, ya que la mayoría de entrevistados reconoce que si bien han aprendido música mayormente de oído cuando el contexto les facilitó partituras en tiflomicografía la experiencia fue más fluida, logrando gestionar los procesos estéticos y formativos de manera autónoma y su relación con la música cambió para bien, al tener la oportunidad de elegir el medio para las interacciones.

En el caso de los músicos que no experimentaron su proceso formativo a partir de la musicografía y que la conocen de manera superficial expresan las barreras que tuvieron que derribar y los diferentes procesos de exclusión que vivieron en su trasegar formativo y creativo, ya que el contexto ofrecía una única forma posible y los limitaba a pedir ayuda a terceros para propiciar las interacciones.

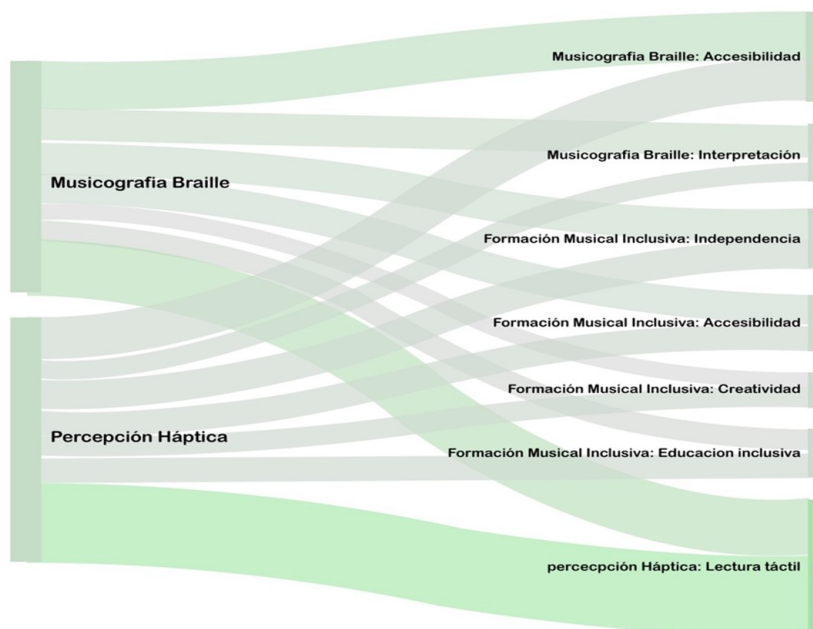
A continuación, en la figura 2 se puede apreciar las co-ocurrencias plasmadas en un diagrama de Sankey resultado del análisis realizado en Atlas.ti 24.

El diagrama muestra las categorías centrales que reconocen los músicos ciegos en sus interacciones con la musicografía braille y la percepción háptica: allí la principal tendencia apunta al valor que le dan a la lectura autónoma usando el tacto (Lederman y Klatzky, 2009). En segundo lugar, la accesibilidad que propician las partituras en braille tanto para el proceso estético como para el proceso creativo. Como categorías secundarias, reconocen la importancia de la inclusividad en los procesos formativos (Cano, 2016), la autonomía que genera y la fluidez en los procesos creativos debido a la independencia al interactuar con la música.

Al analizar las entrevistas y conocer las experiencias formativas y creativas de los músicos ciegos se configura la musicografía braille como eje central y articulador, resaltando su aporte en procesos interpretativos y creativos, alrededor de ella aparece la formación musical inclusiva, la percepción háptica (Rubilar, 2020), el desarrollo creativo, la accesibilidad, las posibilidades interpretativas y la lectura táctil. Se puede reconocer en las voces de los músicos entrevistados que hacen un llamado al reconocimiento de las

Figura 2

Diagrama de Sankey Co-ocurrencias, Análisis Atlas.ti



Nota. Descripción de la imagen: diagrama que muestra la relación de los términos más usados durante las entrevistas realizadas a músicos ciegos, las co-ocurrencias que prevalecen son Percepción háptica –musicografía braille y su relación con la lectura táctil, seguidas de Percepción háptica –musicografía braille y su relación con la accesibilidad

otras formas de ser en la música, se evidencia la invitación a la flexibilidad de pensamiento y de actuar para evitar en el camino hacia la inclusividad (Jaramillo y Ceballos, 2023).

3.1. La Co-creación: encuentros creativos y formativos

Teniendo en cuenta que el proceso se realizó desde la investigación creación y después de identificar las necesidades formativas y creativas, se llevaron a cabo los procesos de co-creación con músicos ciegos y docentes de música en universidades de Colombia. Estas interacciones se generaron a través de talleres donde se dio a conocer la tiflomusicografía como

herramienta para la inclusividad en la educación superior de músicos ciegos. (Figura 3). En los talleres prácticos y vivenciales participaron estudiantes de músico sin discapacidad visual interesados en adquirir herramientas para promover la educación musical inclusiva, estudiantes de música con discapacidad visual que no tenían dominio de la musicografía braille y participaron también, docentes de música encargados de la formación de los futuros músicos, profesionales que no cuentan con suficiente cualificación en educación inclusiva (Cano, 2016).

Durante los encuentros formativos y creativos (Figura 3) inicialmente se compartieron generalidades sobre la musicografía braille, los artefactos que se requieren para la escritura del material accesible y finalmente se realizaron procesos de creación de partituras accesibles.

Figura 3

Fotografías de taller formativo donde los participantes aprendieron musicografía braille. 2024.



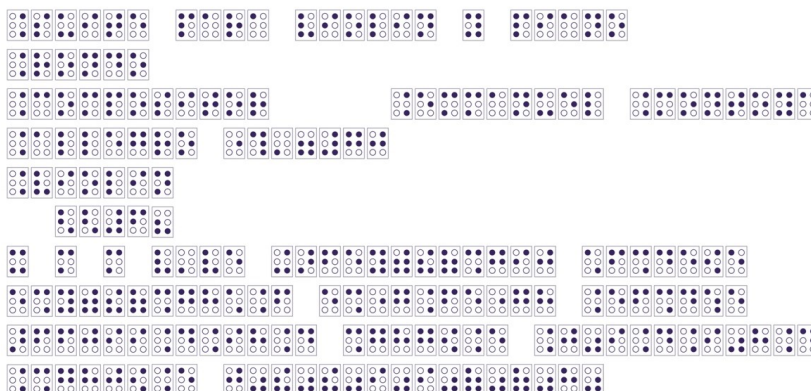
Nota. Descripción de la imagen: cuatro fotografías que ilustran el desarrollo de talleres formativos donde se aprecian personas con y sin discapacidad visual aprendiendo a escribir y leer partituras en braille.

Como parte del proceso de co-creación se dejó capacidad instalada por medio de la creación de partituras transcritas a tiflomusicografía, este repositorio accesible contiene material formativo como métodos, lecciones, repertorio universal y regional. Lo anterior con la finalidad de aportar a la educación inclusiva de músicos ciegos, buscando que su experiencia creativa y estética con la música se desarrolle a partir de la independencia y la autonomía.

En la figura 4 se puede apreciar un ejemplo visual del ejercicio de transcripción digital de una partitura a musicografía braille. Estas partituras tienen una particularidad, a diferencia de las partituras en tinta que de un vistazo y de manera vertical entregan gran parte de información, como: clave, métrica, dinámica, intensidad, velocidad, ritmo y notas musicales, en braille, este proceso es horizontal, además de que esta forma alternativa de lectura y escritura no es económica ni en tiempo ni en espacio, es necesario describir cada uno de los elementos de manera individual. Es responsabilidad del encargado de la transcripción velar por la fidelidad y claridad de la información que está plasmando en puntos en relieve.

Figura 4

Imagen de transcripción digital de partitura a musicografía braille.



Nota. Descripción de la imagen: recorte de pantalla con la transcripción de partitura de manera digital donde aparece información general de la obra y los primeros compases de esta.

Pensando en las necesidades de los músicos de Colombia, como resultado de la investigación se ha creado un banco de partituras accesibles que se pueden imprimir las veces que se requieran. El anterior proceso de transcripción se realiza soportado en el Tratado de Marrakech (2013)³ que busca facilitar el acceso a las personas con discapacidad visual a obras publicadas de manera impresa. Además, en el contexto colombiano se cuenta con la Ley 2265 de 2022 (2022)⁴ conocida como Ley del Braille que tiene como objetivo asegurar el acceso a la información de las personas con discapacidad visual. Así, desde una estética para la inclusividad se procura que la música para músicos ciegos se pueda re-significar, re-crear mediante la tiflomusicografía.

4. DISCUSIÓN

Como parte del proceso de creación en el marco de la investigación basada en artes se construyó material accesible desde la musicografía braille y se dio el lugar a diferentes formas de interactuar con la música, lo que da pie a una estética relacional o estética para la inclusividad donde los músicos ciegos pueden interactuar de manera autónoma en los procesos formativos, con las composiciones musicales y con otros músicos, dando vida a una estética que reconoce otras formas de ser músico y de hacer música. En palabras de Bourriaud (2002) la obra de arte debe configurarse como un estado de encuentro y la práctica artística debe construir formas de vida a partir de los contextos y realidades con las que interactuará, si este encuentro sensible no se da el sentido mismo de la obra se pierde.

Durante el proceso investigativo se ha evidenciado que los músicos ciegos gestionan y resuelven su interacción con la música, ya sea usando su oído o recurriendo a otros medios y canales (Chavez, 2013), pero, se considera que la sociedad no debería poner barreras al ofrecer una única forma, pues esto genera segregación y disminuye la independencia de los

³Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso. 27 de julio de 2013. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

⁴Ley 2265 del 26 de julio de 2022. Congreso de la República de Colombia.

músicos ciegos (Bonilha, 2010), al final la apuesta por la estética relacional apunta a que el músico ciego tome decisiones y no siga imposiciones que invalidan el proceso creativo y el disfrute de la música.

Es claro que recurriendo al oído se logra adelantar procesos, pero, no se consigue una experiencia desde la integralidad de la música y la integralidad del ser (Cano, 2016). Cuando un músico ciego se gradúa sin saber leer partituras luego tendrá qué compensar estos vacíos solicitando ayuda a otros y modificando procesos que truncarían la creación, la expresión y el disfrute de la experiencia estética.

5. COMPRESIONES

Debido a que la A/R/Tografía se reconoce como una investigación viva, procura no llegar a conclusiones en los procesos, sino que en el trasegar de la investigación se plantea el alcance de comprensiones. Durante la experiencia investigativa se adelantaron procesos de co-creación entre el A/R/Tógrafo, los músicos ciegos y docentes de música de universidades de Colombia generando procesos inclusivos e integrales, lo que propició además autonomía e independencia para los músicos ciegos, habilitando un canal directo con su producción e interpretación musical al recurrir a la percepción háptica y la lectura táctil en el aprendizaje

6. REFERENCIAS

- Bonilha, F. (2010). *Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva* (Tesis Doctoral no publicada). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.777480>
- Bourriaud, N. (2002). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Cano, V. (2016). *Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín* (Tesis de Master no publicada). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. <http://hdl.handle.net/>

20.500.11912/2940

- Ceballos, L. (2023). Tendencias, rizomas y caminos de la A/R/Tografía: Revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(2), 186–201. <https://doi.org/10.22507/rli.v20n2a11>
- Chavez, A. (2013). [Referencia a Chavez (2013) mencionada en el texto]. Información no proporcionada en las referencias.
- Congreso de la República de Colombia. (2022). *Ley 2265 del 26 de julio de 2022. Ley del Braille*. No URL disponible en el texto.
- Irwin, R., Barto, G. y Baguley, M. (2017). A/r/tography around the world. En G. Barto y M. Baguley (Eds.), *El manual Palgrave de educación artística global* (pp. 475–496). Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/313794887_Artography_Around_the_World_An_Ever_Evolving_Methodology_and_Practice
- Irwin, R., Beer, R. D., Springgay, S. y Guiney Yallop, J. (2006). The rhizomatic relations of A/R/Tography. *Studies in Art Education*, 48, 70–88. <https://www.jstor.org/stable/25475806>
- Irwin, R., Beer, R. D., Springgay, S. y Sinclair, N. (2004). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Jaramillo, L. y Ceballos, L. (2023). Práctica Pedagógica Investigativa: Experiencias y aprendizajes en contexto. *Práctica Pedagógica Investigativa: Experiencias y aprendizajes en contexto*, 107. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/cd45ceea-5f2c-48a0-9a43-61904df1f9e9>
- Lederman, S. y Klatzky, R. (2009). Haptic perception: A tutorial. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 71(7), 1439–1459. <https://doi.org/10.3758/APP.71.7.1439>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (2013). *Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso*. 27 de julio de 2013.
- Rubilar, J. (2020). Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: Una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y*

Social(2), 88–97. <https://doi.org/10.12795/communiars.2019.i02.06>

Viadiel, C. y Roldan, J. (2021). [Referencia a Viadiel y Roldan (2021) mencionada en el texto].

Información no proporcionada en las referencias.

Wargo, J. (2019). Examining the making and movement of speculative “witness” in young children’s a/r/tographic collage. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, 1–13. <https://doi.org/10.1163/23644583-00401009>

APRENDIZAJE + SERVICIO: EJE DINAMIZADOR PARA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS CENTROS ESCOLARES Y LA UNIVERSIDAD

Diana Flores-Noya¹

Margarita Aravena-Gaete²

1. INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha consolidado como un eje vertebral para las instituciones de educación superior, instándolas a concebir e implementar proyectos que aborden y resuelvan los complejos desafíos que aquejan a la sociedad global. Tradicionalmente, la universidad, enfocada en la enseñanza e investigación, ha sido objeto de críticas por su aislamiento, representado por la metáfora de la "torre de marfil". No obstante, como institución social y temporal, debe adaptarse a su entorno (Araya Alarcón, 2024; Irarrázaval, 2020).

Este imperativo exige que las universidades trasciendan su función convencional de generadoras de conocimiento y se involucren activamente con su entorno. Dicha participación no solo beneficia a la sociedad en su conjunto, sino que también fortalece a las propias universidades. Al participar en proyectos de impacto social, las universidades enriquecen su labor académica, promueven el desarrollo de habilidades en sus estudiantes y consolidan su reputación como instituciones comprometidas con el bienestar colectivo.

¹Universidad de Atacama, Chile

²Universidad Central, Chile

En el contexto chileno, la vinculación con el medio es parte de la política pública de aseguramiento de la calidad y constituye, además en un criterio a ser evaluado por los sistemas de acreditación en las Instituciones de Educación Superior (IES). No obstante, las definiciones ambiguas de la CNA sobre el rol de los entornos y grupos de interés en la generación de conocimiento, junto con la falta de claridad en las metodologías de vinculación de las IES, generan problemas (Araya Alarcón, 2024).

El vínculo que se establece entre las IAE y el entorno debe entenderse no solo desde su valor social, sino que constituye además un espacio para la consolidación de saberes de los profesionales en formación, lo que supone implicarse desde los planes de estudio. La "docencia vinculada", definida como la integración de la intervención comunitaria con el currículo académico, es considerada por algunos como un medio para lograr la bidireccionalidad. Este enfoque busca generar un impacto tanto en las comunidades, a través de la resolución de problemas, como en las instituciones educativas, al proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje en contextos reales. Esto, a su vez, fortalecería los perfiles de egreso y los planes de estudio, entre otros beneficios (Araya Alarcón, 2024).

En el caso de las carreras de pedagogía, -eje desde donde centramos nuestro interés- lo anterior supone una estrecha cooperación entre todos los entes y responsables que, de manera directa e indirecta, forman y coadyuvan a consolidar las competencias profesionalizantes del docente en formación. Ahora pese a la relevancia de fortalecer los vínculos entre las IAE con el entorno, hay que reconocer que, buena parte de las relaciones que se establecen se circunscriben, en su mayoría al uso de los recintos para la realización de prácticas profesionales. Es necesario comenzar por reconocer que la relación que ha de establecerse debe ser bidireccional y de beneficio mutuo para ambas partes. Ello supone desligarse de la concepción de los centros educativos como meros receptores de practicantes, que ha predominado en el escenario y que bien referencia Labra y Fuentealba, (2012) en Montecinos et al. (2013, p. 58-59) cuando afirman que:

la desvinculación se expresa en las interacciones dentro de la tríada supervisor, practicante y docente de aula. La evidencia nacional muestra que la relación entre ambas instituciones es

más bien de tipo burocrático, en función a la colocación de practicantes y los aspectos administrativos asociados a este proceso.

Por tanto, es necesario repensar este entramado de relaciones “se necesita tanto de una formación inicial docente contextualizada, como de profesores en ejercicio motivados para realizar acciones que potencien su desarrollo profesional, en un ambiente motivador y democrático” (Tenorio Eitel et al., 2020, p. 102). El desafío actual en la formación inicial docente es implementar un aprendizaje situado que integre la práctica y el desempeño profesional, para lograr una educación de mayor calidad (Ibáñez y Vásquez, 2021).

A partir de esta premisa, surge la pregunta: ¿cómo fomentar la vinculación con el entorno y, a la vez, fortalecer la formación contextualizada de futuros docentes? Este estudio describe la experiencia de implementar la metodología de aprendizaje-servicio en un grupo de docentes en formación de una universidad estatal chilena. Se explora cómo la docencia vinculada en las asignaturas del plan de estudios no solo desarrolla contenidos teórico-prácticos, sino que también contribuye a la pertinencia social, la identidad docente y la identificación de problemáticas relevantes.

1.1. La metodología Aprendizaje+ servicio

La creciente demanda de profesionales comprometidos con las necesidades sociales ha impulsado la incorporación de metodologías innovadoras en la educación superior. Entre ellas, el Aprendizaje y Servicio (A+S) se destaca como una estrategia pedagógica que vincula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. En el ámbito educativo, esta metodología ha sido integrada en los programas de formación docente, con el propósito de sensibilizar a los futuros educadores frente a las problemáticas sociales y curriculares que enfrentan los establecimientos educacionales y su entorno (Ibáñez y Vásquez, 2021, p. 154)).

El A+S se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje se potencia cuando se aplica en contextos reales y significativos. Al interactuar con instituciones educativas y comunidades, los estudiantes de pedagogía tienen la oportunidad de comprender de primera mano los desafíos que enfrentan los docentes y los alumnos, y de contribuir a la búsqueda de soluciones.

Chiva-Bartoll et al. (2018) en Ibáñez y Vásquez (2021) resaltan que esta metodología posibilita la inmersión de los estudiantes en contextos educativos auténticos, donde se enfrentan a demandas pedagógicas y sociales que exigen un servicio comprometido. Esta experiencia no solo fortalece la formación inicial docente, sino que también fomenta el desarrollo de la identidad profesional y la responsabilidad social.

La participación activa en escenarios educativos naturales, promueve un rol protagónico tanto para los estudiantes como para los docentes, abriendo nuevas posibilidades para la innovación pedagógica. Al trabajar en colaboración con profesores en ejercicio, los futuros educadores pueden aprender de su experiencia y conocimientos, al mismo tiempo que aportan nuevas ideas y perspectivas.

La propuesta de A+S se articula en torno a tres elementos clave, según Uruñuela (2018) en Ibáñez y Vásquez (2021): el diagnóstico de necesidades, la prestación del servicio y la reflexión sobre el aprendizaje. El proceso se inicia con un análisis exhaustivo de la institución asesorada, que permite identificar las necesidades curriculares y sociales del profesorado. A partir de este diagnóstico, se diseña e implementa un servicio que responde a dichas necesidades. Finalmente, se promueve la reflexión conjunta entre profesores en formación y profesores en ejercicio, con el fin de generar aprendizajes significativos a partir de la experiencia.

El A+S propicia un aprendizaje integral y experiencial, que trasciende la mera adquisición de conocimientos teóricos. Al enfrentarse a situaciones reales, los estudiantes de pedagogía tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios, desarrollar habilidades de autoaprendizaje y construir su identidad docente en un contexto social, cultural e institucional. Esto no solo fortalece las competencias docentes, sino que también promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y la reflexión sobre el rol del docente en la sociedad.

2. MÉTODO

En la búsqueda de la mejora continua, la reflexión sobre las relaciones entre las universidades y su entorno adquiere una importancia fundamen-

tal. Para explorar y comprender las experiencias de educadores y docentes en formación desde su dinámica de vinculación con el otro, se recurre a la investigación narrativa.

Tal como señalan Dávila y Argnani (2015) en Palencia S. (2020, p. 112), la investigación narrativa comprende la indagación de las prácticas y experiencias propias de los docentes en el campo educativo, a través de la narración y sistematización, lo cual les permite participar de diálogos en torno de las experiencias narradas; resignificando así la práctica y reorientando los procesos académicos de forma sistemática, crítica y reflexiva.

En nuestro caso, la narrativa de nuestra experiencia pedagógica nos brinda la oportunidad de reencontrarnos con nuestro trabajo y buscar respuestas a los desafíos que implica resignificar la dinámica de relaciones entre la Universidad y los centros educativos. Este proceso se lleva a cabo mediante la sistematización de experiencias de intervención en cursos de pregrado, involucrando a docentes en formación de una universidad estatal chilena.

La recopilación de datos se realizó a través de diversas técnicas, incluyendo registros de observación de sesiones de trabajo, entrevistas informales al inicio y al final, y documentación. Este enfoque metodológico permitió obtener una visión integral del contexto.

3. RESULTADOS

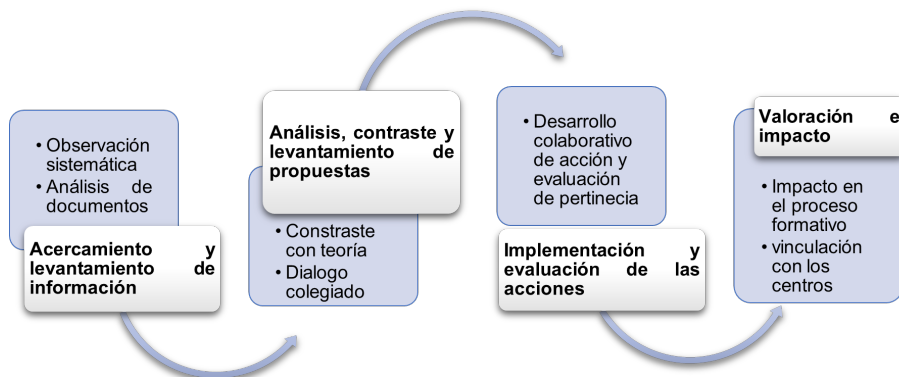
En este apartado se explicita la lógica de la estrategia de vinculación implementada, con énfasis en los principales resultados para la formación de sus participantes y quienes participan de las instituciones.

3.1. Desarrollo de la experiencia de intervención

En principio, es importante destacar que la experiencia que acá se describe involucra al menos 5 asignaturas pertenecientes al plan de estudio de una carrera de pedagogía y al menos 4 centros educativos. En cuanto a la ruta para el desarrollo de las acciones, éstas se grafican en la Figura 1.

Figura 1

Metodología para la implementación de la intervención en Centros educativos



Nota. Eleboración propia

La Fase de acercamiento y levantamiento de información, implicó reuniones con los centros educativos³. Se realizaron entrevistas a agentes claves para el levantamiento de información relacionada con problemáticas de interés para las instituciones. Adicionalmente, se realizó revisión de documentos de las instituciones a fin de tener una panorámica del contexto a intervenir.

En la segunda Fase de análisis, contraste y levantamiento de propuestas. Se enfocó en el análisis crítico y colegiado de las problemáticas detectadas levantadas. No solo al interior de la Universidad –en el contexto de las asignaturas- sino que implicó, además, a los actores claves y profesores, quienes aportaron insumos para el análisis. Todo lo cual favoreció el aprendizaje de los docentes en formación y la implicación de todas las partes en el proceso. El principal desafío de esta fase fue la delimitación del rango de acción, dado el avance curricular de los docentes en formación que participaron y las implicaciones con las asignaturas desde las que se contextualizaron las intervenciones. No obstante, el obstáculo fue superado con el trabajo colaborativo, lo que permitió la creación de una propuesta de

³Previamente, los académicos a cargo de las asignaturas suscribieron convenios de colaboración con los centros educativos para la realización de las actividades

trabajo adecuada a las características y realidades de las instituciones implicadas y, en consonancia con los objetivos de las asignaturas de la malla curricular de los docentes en formación.

La tercera fase, implicó el desarrollo y evaluación de las propuestas desarrolladas. Se procuró la participación rotativa y protagónica de todos los estudiantes en la planeación y desarrollo de diversas actividades. Las mismas contaron con acompañamiento, supervisión y retroalimentación tanto de los académicos a cargo de las asignaturas como de los actores claves en la institución.

La cuarta y última fase, implicó la valoración de las actividades en función del impacto tanto a nivel institucional, como para los docentes en formación que participaron en la experiencia de vinculación, todo lo cual se desarrolla con mayor detalle en el siguiente sub-epígrafe.

3.2. Hallazgos relevantes

El análisis de los principales hallazgos derivados del trabajo, se realizó en función de focus groups y reflexiones individuales reportadas por los docentes en formación. Del discurso de los estudiantes se logran desprender las siguientes categorías:

3.2.1. Aprendizaje situado como valor agregado en la formación inicial docente:

Desde la perspectiva de los docentes en formación, constituye en sí mismo un valor agregado a la formación inicial. Los participantes la describen como significativa e innovadora, gracias al formato de intervención que les desafió a trabajar en áreas específicas del currículo, fomentando el trabajo colaborativo, la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad social promovido por la universidad. Esto se puede ver expresado en comentarios como:

- *“Esta experiencia me sirvió mucho para poder acostumbrarme y desenvolverme a trabajar con niños de básica y poder lograr un aprendizaje más integral”*
- *“fue una experiencia sumamente gratificante. Durante este proceso,*

abordé los temas y objetivos esenciales que quería trabajar con los estudiantes, lo que me permitió reforzar el contenido relacionado con el “Baloncesto”.”

- *“En lo personal esta experiencia fue mucho más que un ejercicio académico; fue un momento crucial para mi formación, que me permitió crecer tanto personal como profesionalmente”*

3.2.2. Vinculación con el medio como instancia de motivación y fortalecimiento de la responsabilidad social del docente.

Devela las reflexiones realizadas por los docentes en formación respecto a las implicaciones sociales de la labor docente y la responsabilidades implícitas. Lo anterior se expresa en comentarios como:

- *“La actividad propuesta fue una buena manera de fomentar y trabajar tanto la “tolerancia” como el “trabajo en equipo” en los estudiantes”*
- *“Esta actividad nos sirvió como una herramienta valiosa para cultivar en los estudiantes habilidades sociales fundamentales como la tolerancia, el respeto y el trabajo en equipo. Al participar en estas actividades, los estudiantes aprenden a relacionarse de manera positiva con los demás y a construir un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.”*
- *“esta experiencia me mostró el impacto que los valores tienen dentro de la clase. Ver cómo los estudiantes practicaron el respeto y la honestidad durante la actividad me reafirmó que la educación no es solo una transmisión de conocimientos, sino también una formación integral que incluye actitudes y comportamientos positivos. Me hizo reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos como educadores de ser modelos y guías, fomentando en ellos habilidades y principios que los acompañarán en su vida.”*
- *“fue muy provechosa para mi desempeño como futura docente. Destacar el ambiente por parte de los docentes y los alumnos, ya que en todo momento sentí mucho compromiso por la clase”*

- *“no solo logré poner en práctica los conocimientos adquiridos, sino también desarrollar habilidades esenciales. Aprendí la importancia de la adaptabilidad, de observar y entender las dinámicas de un grupo, y de cómo conectar con los alumnos desde el respeto y la empatía. Cada interacción me enseñó algo nuevo, desde cómo manejar situaciones inesperadas hasta cómo crear un ambiente propicio para el aprendizaje”*

3.3. Valoración General de la Experiencia

Respecto a la valoración que hacen los centros educativos de las actividades realizadas, éstas son bastante positivas. A continuación un extracto de lo informado por una de las instituciones:

El proyecto ha permitido a los estudiantes desarrollar hábitos de vida activa y saludable, lo que es fundamental para su bienestar físico y mental, a través de las actividades físicas y recreativas diseñadas por el equipo del proyecto.

Este proyecto ha fomentado la convivencia escolar y el respeto mutuo entre los estudiantes. Las actividades diseñadas han favorecido a los estudiantes interactuar de manera positiva y desarrollar habilidades sociales importantes. Además, el proyecto ha permitido ser partícipe a toda la comunidad, a través de intervenciones extracurriculares (reuniones, actos, etc.) siendo muy gratificante el lazo creado ya que nos acerca más a nuestra comunidad, tanto apoderados como al profesorado.

También los estudiantes fueron potenciados a desarrollar habilidades y competencias importantes para su vida futura. A través de las actividades y proyectos diseñados, los estudiantes han podido desarrollar habilidades tales como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. (Centro Educativo 2)

4. DISCUSIÓN

La vinculación con el medio, expresada desde la relación que se establece entre la Universidad y los Centros educativos, se enriquece con la experiencia de Aprendizaje + Servicio. Los docentes en formación perciben, aprenden y reflexionan sobre la práctica. Esta inmersión revela que el cambio y la innovación para la mejora educativa son un desafío constante (Ibáñez y Vásquez, 2021).

El aprendizaje situado permite a los futuros docentes comprender de manera realista las situaciones del ejercicio docente, incluyendo los desafíos en contextos desfavorables, superando la idealización universitaria. En esta experiencia, se aplican los conocimientos adquiridos y se reflejan las influencias de la educación formal, promoviendo la reflexión sobre la práctica docente. Además, se identifican los desafíos profesionales, desarrollando capacidades para la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo, la flexibilización curricular y la planificación y evaluación.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje situado permite a los futuros docentes comprender de manera realista las situaciones del ejercicio docente, incluyendo los desafíos en contextos desfavorables, más allá del ideal universitario. En esta experiencia, se aplican los conocimientos adquiridos y se reflejan influencias de la educación formal, lo que promueve la reflexión sobre la práctica docente. Además, se identifican los desafíos profesionales, desarrollando capacidades para la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo, la flexibilización del currículo y la planificación y evaluación. El servicio social se manifiesta en el fortalecimiento de la identidad profesional al confrontar la formación académica con contextos vulnerables, lo que contribuye a formar educadores éticos y comprometidos con una sociedad mejor.

6. REFERENCIAS

- Araya Alarcón, R. (2024). Enfoque bidireccional: Qué están entendiendo las universidades chilenas y qué metodologías de vinculación con el medio están promoviendo? *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0004. <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0004>
- Ibáñez, R., M. y Vásquez, L., V. (2021). Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(47), 149–168. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>
- Irarrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la educación*(52), 296–323. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37–59. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100003&lng=es&tlng=es.
- Palencia S., V. (2020). La investigación en la práctica educativa en lo docentes. *Educación y Ciudad*(38), 107–118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>.
- Tenorio Eitel, S. A., Jardí Ferré, A., Puigdel·lívol Agudé, I. y Ibañez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 88–110. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>

EXPERIENCIAS DE EDUCACION ABIERTA Y DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN EL ÁREA DE SALUD

Antonia María Fernández-Luque¹

Karla Bayly-Castaneda²

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, la educación abierta y los recursos educativos abiertos (REA) han emergido como pilares fundamentales en la transformación de la enseñanza en el ámbito de la salud. Estas iniciativas buscan democratizar el acceso al conocimiento, permitiendo que estudiantes y profesionales de la salud en todo el mundo accedan a materiales educativos de alta calidad sin restricciones económicas o geográficas (Bansal, 2021; Liyanagunawardena y Aboshady, 2018). La UNESCO define los REA como "Materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y medio, que residen en el dominio público o están protegidos por derechos de autor que han sido publicados bajo una licencia abierta, que permite el acceso, la reutilización, la adaptación y la redistribución sin costo alguno por parte de terceros"(Ramírez Montoya, 2021). Sin embargo, a pesar del esfuerzo en el desarrollo de estos recursos que buscan incrementar la accesibilidad, la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje y la interactividad para el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional, persisten los desa-

¹Biblioteca Hospital Regional Universitario de Málaga. IBIMA. -C10 DigCompSalud España. <https://orcid.org/0000-0002-4573-55911>

²Profesora de cátedra, Escuela de Negocios, Tecnológico de Monterrey. México. <https://orcid.org/0000-0002-4170-6072>

fíos para su adopción generalizada (Bos, 2023; Stevens y Douce, 2023). Superar estos desafíos requiere una combinación de políticas institucionales sólidas, capacitación docente en el uso y creación de REA, así como el fomento de una cultura de colaboración y acceso abierto en la educación en salud.

El abordaje de los desafíos que representan la adopción de REA en la educación sanitaria requiere como objetivos la maximización de su impacto, así como el aseguramiento de su sostenibilidad. Entre estos desafíos podemos mencionar la falta de capacitación docente y la resistencia al cambio, ya que los educadores en salud no se encuentran familiarizados con la creación, uso y adaptación de los REA dado su nivel de competencia digital (Fernández Luque et al., 2021) y la capacidad para identificar recursos relevantes, así como el apoyo de los bibliotecarios universitarios para realizar una evaluación de calidad (Nguyen-Truong et al., 2019). Asimismo, la adopción de los REA requiere un enfoque multidisciplinario para un diseño e implementación efectivos (Longhini et al., 2021). Abordar estos retos de manera integral permitirá no solo ampliar el acceso a materiales educativos de calidad, sino también fortalecer la enseñanza en salud a través de estrategias innovadoras y colaborativas que promuevan un aprendizaje más equitativo y efectivo.

A la luz de lo anterior, el objetivo principal del estudio consistió en implementar y evaluar diferentes estrategias de educación abierta mediante el diseño y uso de REA en el sector salud centrado en las técnicas, características y metodología de elaboración de trabajo académico. A través de un estudio de caso, nos propusimos analizar cómo estos recursos pueden mejorar la formación de profesionales y estudiantes, fomentando una educación más inclusiva y colaborativa buscando identificar las mejores prácticas en la creación de REA que respondan a las diversas necesidades del ámbito sanitario. Mediante la colaboración internacional e interdisciplinaria que involucró a expertos en salud, educación y tecnología, se llevaron a cabo talleres y seminarios donde se crearon materiales educativos abiertos, adaptados a diferentes contextos y públicos. Estos recursos fueron posteriormente evaluados en entornos reales de aprendizaje para medir su efectividad y aceptación entre los usuarios.

Los resultados obtenidos evidencian que la integración de REA en la educación sanitaria no solo facilita el acceso a información actualizada, sino que también promueve entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos (Fernández-Luque y Ramírez-Montoya, 2024). Estudios recientes han demostrado que el uso de REA en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en medicina enriquece la experiencia educativa y fomenta la colaboración entre estudiantes y docentes; sin embargo, también se comprobó la existencia de desafíos, como la necesidad de formación docente en el uso y creación de estos recursos, así como la importancia de garantizar la calidad y pertinencia de los materiales.

En las secciones siguientes, detallaremos las experiencias de la implementación y analizaremos los beneficios observados, los obstáculos enfrentados y las lecciones aprendidas. Finalmente, reflexionaremos sobre el potencial transformador de estos recursos en la enseñanza y formación continua en el sector salud, enfatizando la importancia de la colaboración y la creación de comunidades de aprendizaje a nivel global.

2. CONTEXTO DE ESTUDIO Y RESULTADOS

Este estudio se centra en identificar qué componentes para la creación de Recursos educativos abiertos en el contexto de la Educación 4.0 se utilizan actualmente en los ambientes de aprendizaje del siglo XXI en el ámbito de la salud como una estrategia de enseñanza y aprendizaje. El contexto de emergencia de COVID-19 obligó a educadores e instituciones educativas a replantearse los futuros escenarios educativos. Los Recursos Educativos Abiertos son objetos de aprendizaje basados en Tecnologías, la Educación 4.0 y el futuro del trabajo, se preocupan menos por lo que se sabe conceptual y teóricamente que por cómo se puede aplicar, no sólo la síntesis y aplicación de conocimientos y habilidades, sino también la integración de esta síntesis con las nuevas tecnologías pertinentes. El diseño y la evaluación del aprendizaje deben basarse en teorías, modelos, técnicas, normas, criterios, pedagogías y componentes que mejoren la calidad educativa sin fronteras, lugares ni plazos, con el apoyo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología.

Se trata de un estudio de caso sobre educación abierta en el Hospital Regional Universitario de Málaga (HRUM) en el Sistema Sanitario Público de Andalucía-España en el que a través del Club de Ciencia de la Biblioteca del HRUM se impartió un curso Abierto sobre Metodología de Investigación y Taller de Escritura Académica. Este curso fue financiado por el Instituto de Investigación IBIMA y el proyecto EMG23-01.

Se desarrollaron talleres de manera presencial con ponentes que impartieron la docencia de manera presencial y/o síncrona y en otros casos los docentes, de distintas partes del mundo, participaron con el envío de las video-clases. Participaron 16 docentes de distintas nacionalidades (EE. UU., España, México).

Con el objetivo era dar a conocer las técnicas, las características y la metodología de la elaboración de un trabajo académico. Las conferencias de inauguración y clausura se refirieron a la Ciencia Abierta y la Educación Abierta, así como a las Métricas y Visibilidad de la Investigación Científica. Ver Figura 1 y Figura 2.

Figura 1

Cartel de la Conferencia inaugural



PROGRAMA DE FORMACIÓN EN METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A ESPECIALISTAS INTERVENIO RESIDENTES DE ENFERMERÍA (EXTENSIBLE A OTROS PROFESIONALES INTERESADOS)

CONFERENCIA INAUGURAL: "CIENCIA ABIERTA Y EDUCACIÓN ABIERTA EN EL ÁREA DE LA SALUD EN TIEMPOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL"

A cargo del Dr. Francisco García Peñalvo, Catedrático del Departamento de Informática y Automática de la Universidad de Salamanca, Director del Programa de Doctorado en Formación de la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca.

FRANCISCO GARCÍA PEÑALVO

Lunes 13 Noviembre, 2023
9:00am - 10:00am

OPEN SCIENCE

LUGAR: Salón de actos Hospital Materno Infantil

Logos de patrocinadores: Universidad de Salamanca, Hospital Regional Universitario de Málaga, IBIMA, etc.

Figura 2

Cartel de la Conferencia de clausura

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A ESPECIALISTAS INTERNO RESIDENTES DE ENFERMERÍA (EXTENSIBLE A OTROS PROFESIONALES INTERESADOS)

CONFERENCIA DE CALUSURA: "DE LAS MÉTRICAS A LA VISIBILIDAD: LA CONDICIÓN DE SÍSIFO EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA"

A cargo del Dr. José Antonio Cerdón García, Catedrático del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Salamanca, Director del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) y E-LECTRA: Grupo de Investigación sobre Edición y Lectoescritura Digital en la Universidad de Salamanca.

JOSE ANTONIO CERDÓN GARCÍA

Martes 14 Noviembre, 2023
12:30pm - 14:00pm

Los contenidos del curso se hospedaron en los Repositorios Gredos de la Universidad de Salamanca, RISalud Repositorio del Sistema Sanitario Público de Andalucía y el Repositorio RITEC del Tecnológico de Monterrey (México). En la Tabla 1 se especifican los títulos de cada contenido y localización en los distintos Repositorios. En la Tabla 1 se detalla el programa del curso y las direcciones persistentes (handle) donde se encuentran hospedados los recursos educativos como objetos digitales.

Tabla 1

Título de los REAs, Autoría Repositorios Académicos donde están hospedados.

Título	Ponente	Repositorio Gredos	Repositorio RISalud	RITEC
Ciencia y educación abiertas en el área de la salud en tiempos de la Inteligencia Artificial	Francisco García Peñalvo	http://hdl.handle.net/10366/157467	https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652384
De las métricas a la visibilidad: la condición de Sísifo en la investigación científica	José Antonio Cerdón García	http://hdl.handle.net/10366/157469	https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652385

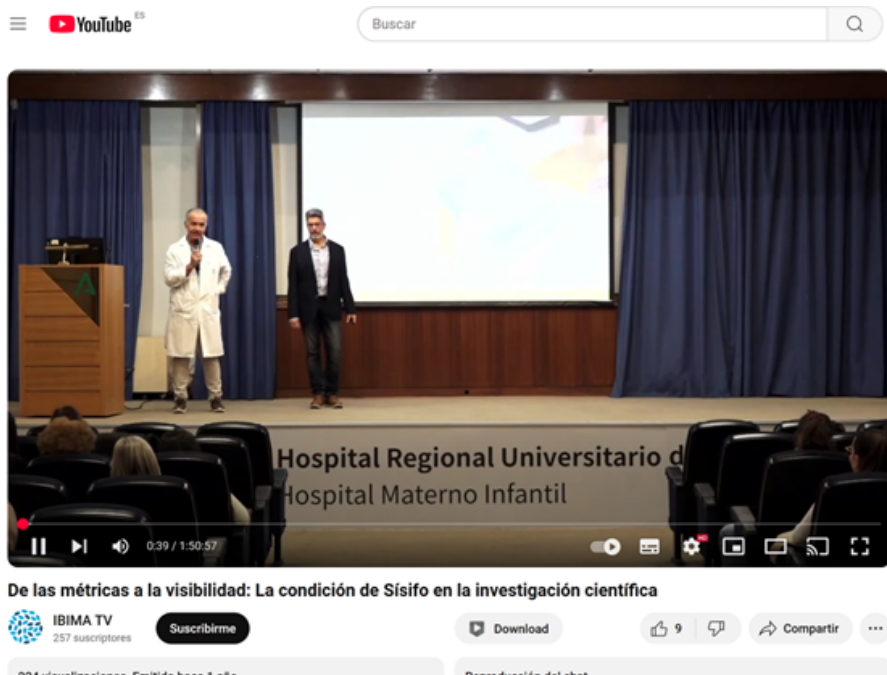
Título	Ponente	Repositorio Gredos	Repositorio RISalud	RITEC
Prácticas Bibliotecarias de Apoyo a la Investigación, la Docencia y la Clínica en la Biblioteca del Hospital Vall d' Hebron (Barcelona)	Cristina Puyal González		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652397
Legislación, derechos de autor, licencias, RISalud.	Laura Muñoz-González		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652394
Ética de la investigación e inteligencia generativa. La responsabilidad del autor de difundir los resultados	Julio Alonso Arévalo	http://hdl.handle.net/10366/157466	https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652395
La carta de presentación. Introducción y cómo dar a conocer un manuscrito (cover letter)	Silvia Catalina Frias Gaytan		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652390
Utilización de microlearning (microaprendizaje) para mejorar la retención de conocimientos en el ámbito sanitario	Harold Tinoco Giraldo		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652396
Cómo escribir un artículo altamente citable	Luis Clemente Jiménez Botello		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652391
Métodos, instrumentos y recogida de datos	Karla Patricia Bayly Castañeda		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652388
¿Cómo Transferir resultados de investigación con impacto social?	Mariana Buenestado Fernández		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652393
¿Cómo reducir la extensión del manuscrito?	Ruth Montes Martínez		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652392
Competencias de investigación: La escritura académica	Isolda Margarita Castillo Martínez		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652386
Resultados, Discusión y Conclusiones	Nicia Guillén Yparrea		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652389
Estructura del artículo científico	Lorenza Illanes Díaz Rivera		https://hdl.handle.net/10668/23300	https://hdl.handle.net/11285/652387

Los docentes dieron consentimiento para la distribución, diseminación y depósito en los repositorios de las instituciones a las que pertenecían los docentes del curso y en general en cualquier ámbito digital. Para la difusión de los recursos se decidió que las licencias se adscribieran como Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Internacional.

Estos recursos educativos se hospedaron además en redes sociales generalistas como YouTube de la Fundación del Instituto Biomédico de Investigación de Málaga (IBIMA) (Figura 3), YouTube de la de la Biblioteca (Figura 4 y Figura 5).

Figura 3

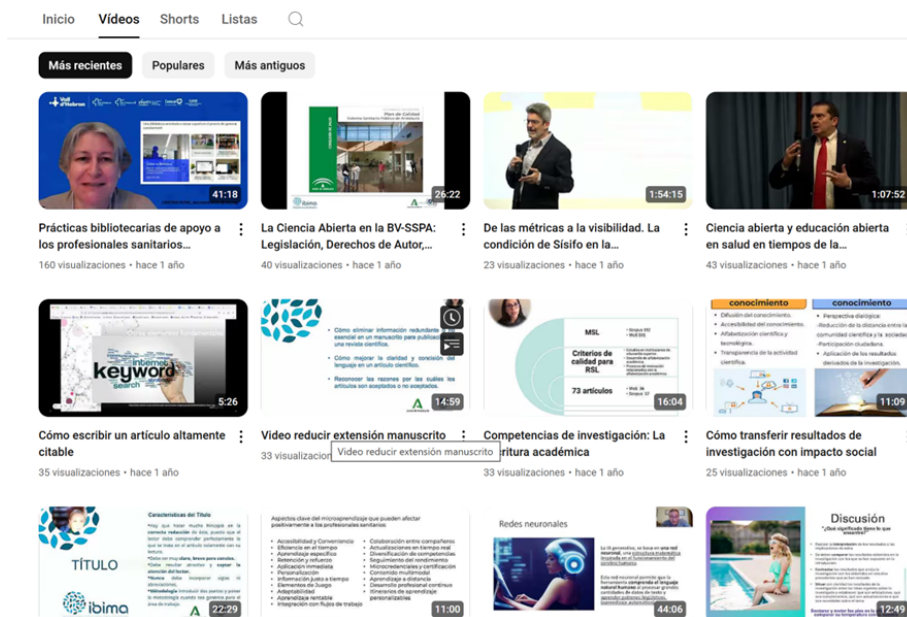
Conferencia Inaugural del Club de Ciencia y taller de escritura académica en el canal de YouTube de IBIMA



Nota. <https://www.youtube.com/live/TCCmgWP0eBM>

Figura 4

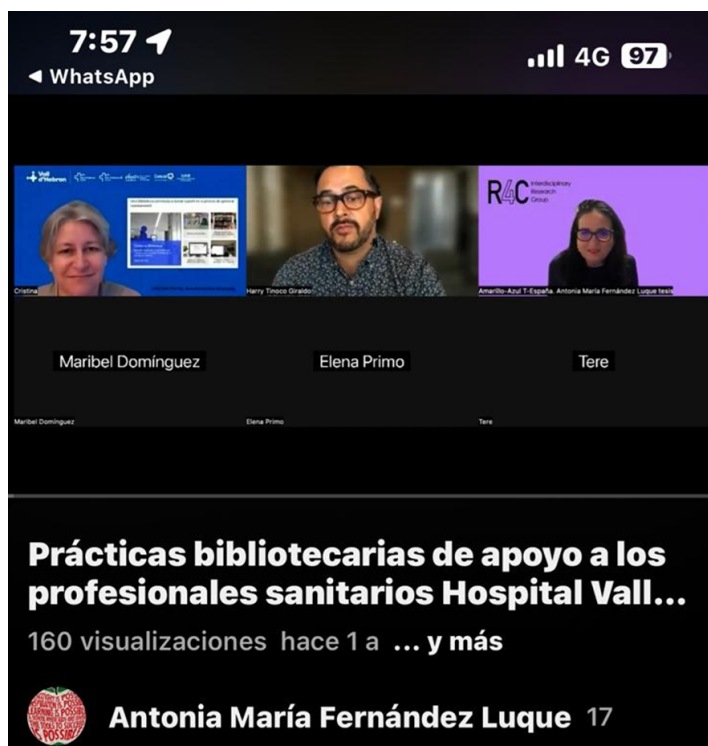
REAs generados por el taller de escritura académica en el canal de YouTube de la biblioteca



Nota. <https://www.youtube.com/@hospitalaxarquia/videos>

Figura 5

REA. Buenas prácticas en la biblioteca de Salud



Nota. <https://www.youtube.com/watch?v=eBlgJWlekDw>

3. DISCUSIÓN

La implementación de esta experiencia de educación abierta basada en el diseño y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) ha puesto de manifiesto la importancia de promover una cultura de colaboración, accesibilidad y adaptación en los entornos educativos. Los hallazgos obtenidos revelan que los REA no solo facilitan el acceso a materiales de aprendizaje, sino que también fomentan la participación de los estudiantes y docentes en la creación y personalización de contenidos educativos.

Uno de los principales puntos discutidos es el impacto positivo que tiene la filosofía de educación abierta en la democratización del conocimiento. Los participantes en esta experiencia destacaron cómo los REA permiten

superar barreras económicas y geográficas, ofreciendo oportunidades igualitarias para el aprendizaje. Sin embargo, también se identificaron desafíos relacionados con la capacitación tecnológica y pedagógica necesaria para diseñar REA efectivos, lo que subraya la necesidad de programas formativos para los docentes.

Otro aspecto relevante es la percepción de los estudiantes sobre su rol en el proceso educativo. La posibilidad de contribuir al diseño y mejora de materiales que permitió desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo. Esto sugiere que los REA no solo son herramientas educativas, sino también un medio para transformar las dinámicas tradicionales del aula hacia enfoques más participativos.

También se observó que el uso de licencias abiertas genera inquietudes relacionadas con la propiedad intelectual y el reconocimiento autorial. Aunque las licencias Creative Commons ofrecen soluciones claras, es necesario fortalecer la sensibilización sobre su uso para garantizar un equilibrio entre apertura y protección autorial.

Finalmente, se discutió cómo las políticas institucionales pueden influir en la adopción y sostenibilidad de los REA. Las instituciones educativas tienen un papel clave en la promoción de prácticas abiertas mediante incentivos, formación docente y la integración de los REA en sus currículos.

4. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada demuestra que los Recursos Educativos Abiertos constituyen una estrategia eficaz para enriquecer los procesos educativos y fomentar una educación más inclusiva y participativa. Los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente:

- Impacto positivo en el aprendizaje: Los REA potencian la interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo que va más allá del consumo pasivo de contenidos.
- Empoderamiento docente: El diseño de REA brinda a los educadores herramientas para adaptar los materiales a las necesidades específicas de sus estudiantes, mejorando así la calidad educativa.

- Desarrollo de los discentes: La participación en la creación o modificación de REA fortalece competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo.
- Desafíos técnicos y legales: Es fundamental abordar las barreras relacionadas con la capacitación tecnológica y el uso adecuado de licencias abiertas para garantizar una implementación efectiva.
- Rol institucional: Las políticas educativas deben priorizar la adopción de prácticas abiertas mediante apoyo técnico, formación docente e incentivos que promuevan el uso sostenible de los REA.

En conclusión, esta experiencia subraya que la educación abierta no solo transforma el acceso al conocimiento, sino también las dinámicas pedagógicas tradicionales, promoviendo una cultura educativa más equitativa e innovadora. Para avanzar hacia una mayor adopción global de los REA es esencial continuar investigando sobre sus impactos a largo plazo, así como fortalecer las redes colaborativas entre instituciones educativas, gobiernos y comunidades académicas.

5. FINANCIACIÓN

Fundación Pública andaluza Progreso y Salud y de la Fundación FIMABIS, Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (Subvención n. EF-0401-2019) y Subvención n. IBIMA-EMG23_01). Grupo de Investigación IBIMA-C19 DigCompSalud.

6. REFERENCIAS

- Bansal, A. (2021). Expanding Free Open-Access Medical Education. *Frontiers in Medicine*, 8. <https://doi.org/10.3389/fmed.2021.794667>
- Bos, S. A. (2023). Shifting medical education: The impact of open educational resources. *Nederlands Tijdschrift Voor Geneeskunde*, 167, D8022.

- Fernández-Luque, A. M. y Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Health Professionals' Competencies in the Framework of Complexity: Digital Training Model for Education 4.0. *Revista Española de Documentación Científica*, 47(2), Article 2. <https://doi.org/10.3989/redc.2024.2.1470>
- Fernández Luque, A. M., Ramírez Montoya, M. S. y Cordón García, J. A. (2021). *Training in digital competencies for health professionals: Systematic mapping (2015-2019)*. <https://hdl.handle.net/11285/637097>
- Liyanagunawardena, T. R. y Aboshady, O. A. (2018). Massive open online courses: A resource for health education in developing countries. *Global Health Promotion*, 25(3), 74–76. <https://doi.org/10.1177/1757975916680970>
- Longhini, J., De Colle, B., Rossettini, G. y Palese, A. (2021). What knowledge is available on massive open online courses in nursing and academic healthcare sciences education? A rapid review. *Nurse Education Today*, 99, 104812. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104812>
- Nguyen-Truong, C. K. Y., Graves, J. M., Enslow, E. y Williams-Gilbert, W. (2019). Academic and Community–Engaged Approach to Integrating Open Educational Resources in Population Health Course. *Nurse Educator*, 44(6), 300. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000653>
- Ramírez Montoya, M. S. (2021). *Panel de recursos educativos abiertos*. <https://hdl.handle.net/11285/637289>
- Stevens, C. H. y Douce, C. (2023). Editorial: Perspectives on open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 38(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/02680513.2022.2152318>

BRECHA DIGITAL E INSERCIÓN SOCIAL: EL IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN ESPAÑA

Francisco Javier Poleo Gutiérrez¹

Antia Rivera Nieto²

1. INTRODUCCIÓN

El acceso y uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en factores clave para la participación social, el desarrollo educativo y la inserción laboral en la sociedad contemporánea. En este contexto, el concepto de **brecha digital** ha adquirido una gran relevancia, ya que no solo se refiere a la diferencia en el acceso a dispositivos tecnológicos o a internet, sino también a las desigualdades en el desarrollo de **competencias digitales** y su aprovechamiento para la integración social y económica (Calderón Gómez, 2019).

La **brecha digital** se ha categorizado en tres niveles (Van Dijk, 2020): el acceso a las TIC, el desarrollo de habilidades para su uso y la capacidad de aprovecharlas para la inclusión social y económica. En el caso de los jóvenes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, estas desigualdades pueden profundizarse debido a barreras económicas, educativas y geográficas.

La **exclusión digital no solo es un problema de acceso**, sino tam-

¹INCIDE, Universidad de Málaga

²Fundación Esplai

bién de alfabetización digital y de desarrollo de capacidades que permitan un uso crítico y productivo de las TIC (Calderón Gómez, 2020). Según Ochoa Bejarano (2023), las políticas públicas en España han empezado a enfocarse en programas de formación digital, especialmente en comunidades marginadas, con el objetivo de cerrar estas brechas y mejorar la empleabilidad juvenil.

El presente estudio analiza la relación entre las **competencias digitales y la inserción social de los jóvenes en España**, a partir de una muestra representativa de 439 personas. Se pretende comprender cómo el nivel de habilidades digitales influye en la inserción social y laboral de los participantes, identificando factores que pueden potenciar o limitar su inclusión digital y, por ende, su desarrollo en la sociedad.

El objetivo de esta investigación es aportar evidencia empírica sobre la importancia de la alfabetización digital en la lucha contra la exclusión social juvenil y destacar la necesidad de políticas públicas orientadas a la reducción de la brecha digital en sectores vulnerables.

2. Brecha Digital y Juventud en España: Acceso, Competencias y Participación

La juventud, actualmente conocida como “nativa digital”, ha crecido en un entorno en el que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están ampliamente presentes. Este grupo poblacional, ha estado expuesto desde edades tempranas a herramientas digitales, por lo que manifiesta un nivel de familiaridad y adaptabilidad con respecto a las TIC diferente a las generaciones anteriores.

En el contexto español, según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2022), el 98,1 % de los/as jóvenes entre 16 y 24 años usa internet de manera habitual. A pesar de este alto nivel de acceso, persisten desigualdades en el uso efectivo y crítico de las TIC. Y aunque la conectividad en el país está bastante extendida, factores como el nivel socioeconómico y la ubicación geográfi-

ca aún influyen en el tipo y calidad de uso que la juventud hace de estas tecnologías. Por ejemplo, los y las jóvenes en áreas rurales suelen enfrentarse a problemas de conectividad y menores oportunidades de formación en competencias digitales avanzadas; lo cual puede limitar sus oportunidades académicas y laborales en comparación con aquellos y aquellas que residen en áreas urbanas (Fundación Telefónica, 2020).

Además, en el contexto educativo, la pandemia de COVID-19 evidenció tanto la dependencia de las TIC como las limitaciones en cuanto a acceso equitativo y formación digital adecuada. Según la UNESCO (2021), la brecha digital se hizo más evidente en este periodo, afectando principalmente a estudiantes de familias con menores recursos, quienes experimentaron dificultades para adaptarse a las modalidades de educación en línea.

La brecha digital representa una barrera no solo de acceso, sino también de aprovechamiento efectivo de las TIC. Calderón Gómez (2019) define la brecha digital en tres niveles: acceso, competencias de uso y participación. Este enfoque destaca que el acceso a internet o dispositivos no es suficiente si no se desarrollan las habilidades necesarias para el uso crítico y efectivo de estas herramientas; además, subraya que las desigualdades en el acceso a las TIC perpetúan la exclusión digital, afectando desproporcionadamente a jóvenes en situación de vulnerabilidad económica.

La exclusión digital contribuye directamente a la exclusión social, afectando a los y las jóvenes en sus oportunidades educativas, laborales y de participación cívica (Morduchowicz, 2022). En este sentido, la brecha digital amplifica la desigualdad, ya que aquellas personas sin acceso a TIC y sin habilidades digitales están en una posición desfavorable para integrarse en la economía del conocimiento (Ochoa Bejarano, 2023).

Calderón Gómez (2020) enfatiza la importancia de las políticas públicas en el desarrollo de una inclusión digital efectiva en España, destacando que el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debe complementarse con una alfabetización digital crítica. En este sentido, es crucial que las instituciones educativas implementen programas que integren la educación en competencias digitales con el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas (Zapata y Gómez, 2023).

Entender y reducir las barreras de acceso y uso efectivo de las TIC resulta esencial para fomentar una inserción social equitativa entre las personas jóvenes, así como para prepararlas para un mercado laboral digitalizado.

3. MATERIALES Y MÉTODO

Este análisis examina en profundidad la relación entre competencias digitales e inserción social en jóvenes de hasta 34 años, a partir de una muestra representativa de 439 personas. El objetivo principal es comprender cómo el nivel de habilidades digitales influye en la inserción social y laboral de los y las participantes.

3.1. Muestra

La encuesta se aplicó a una muestra de 439 jóvenes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra incluyó personas de distintos niveles educativos, situaciones laborales y orígenes geográficos (incluyendo jóvenes migrantes y residentes en áreas rurales), con edades comprendidas entre los 16 y los 34 años, residentes en España, que contaran con acceso a algún tipo de dispositivo digital y conexión a internet.

Esta muestra se extrajo de una población de 11.541 jóvenes en situación de vulnerabilidad social, participantes en cursos de formación ofrecidos por alguna de las 43 entidades asociadas a la Plataforma Reconecta³. El tamaño muestral permite estimaciones con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

³La Plataforma Reconecta es una red formada por entidades sociales de toda España que trabajan de forma colaborativa para promover la inclusión digital de colectivos en situación de vulnerabilidad social. A través de acciones formativas, acompañamiento personalizado y metodologías participativas, la plataforma busca reducir la brecha digital como condición necesaria para la inclusión social y laboral.

3.2. Instrumento de recopilación de datos

Se diseñó una **encuesta estructurada** con el objetivo de explorar aspectos clave relacionados con la inclusión digital y social de jóvenes en situación de vulnerabilidad. El cuestionario abordó dimensiones como:

- el acceso a tecnología y conectividad,
- el uso cotidiano de dispositivos digitales,
- la autopercepción sobre las competencias digitales,
- la situación laboral actual,
- los niveles de inserción social,
- y las barreras percibidas en el uso de la tecnología.

La encuesta incluyó preguntas cerradas y de opción múltiple, diseñadas para facilitar el análisis cuantitativo de los datos. Fue administrada en **formato digital**, lo que permitió una mayor accesibilidad y cobertura geográfica.

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento fue **validado por un panel de expertos** en inclusión digital, investigación educativa y trabajo con jóvenes en situación de vulnerabilidad, quienes evaluaron la relevancia, claridad y pertinencia de los ítems. Además, se realizó una **prueba piloto** con un grupo reducido de jóvenes con perfiles similares a los de la población objetivo, con el fin de detectar posibles ambigüedades, errores de redacción o problemas técnicos. Las observaciones obtenidas en esta fase fueron incorporadas para mejorar la versión final del cuestionario.

3.3. Definición y operacionalización de la inserción social

La inserción social se midió mediante una escala de percepción compuesta por cinco ítems que valoraban aspectos como el sentimiento de pertenencia a la comunidad, la participación en actividades sociales, la satisfacción con la vida social, el acceso a servicios sociales y la percepción de oportunidades. Cada ítem se valoró en una escala de 1 a 5, siendo 1 muy bajo y 5 muy alto.

3.4. Recopilación y análisis de datos

La encuesta fue distribuida digitalmente a través de correos electrónicos y a través de organizaciones comunitarias y ONGs, que forman parte de la Plataforma Red Conecta. Se utilizaron análisis estadísticos descriptivos para resumir las características demográficas de la muestra, así como para evaluar la distribución del acceso a la tecnología, el nivel de competencias digitales, la situación laboral, y la inserción social. Cabe resaltar que todas las personas participantes fueron informadas sobre el propósito del estudio, los procedimientos implicados, y sus derechos como participantes, incluyendo la confidencialidad y la opción de retirarse del estudio en cualquier momento. Se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes antes de la recolección de datos.

Cabe considerar que aunque el estudio se basa en una muestra amplia ($n= 439$), el muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, lo cual limita la generalización de los resultados. Por tanto, los hallazgos deben interpretarse como representativos de los jóvenes en situación de vulnerabilidad que participaron en los programas de la Plataforma Reconecta, sin que puedan extrapolarse de forma directa al conjunto de la población juvenil española.

4. RESULTADOS

4.1. Variables Demográficas

4.1.1. Edad

Los encuestados se distribuyen, en función de su edad:

- 16 a 24 años: 38,3%
- 25 a 29 años: 29,6%
- 30 a 34 años: 32,1%

Estos datos reflejan una representación equitativa entre los distintos grupos de edad, permitiendo analizar la transición de los jóvenes desde la educación hacia el mercado laboral y su inserción social.

4.1.2. Género

Respecto al género, la distribución es:

- Mujeres: 56,5%
- Hombres: 43,1%
- No binario/Otro: 0,4%

4.1.3. Nivel Educativo

El nivel de formación académica de los jóvenes es clave para su desarrollo social y profesional, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

- Titulación universitaria: 31,7%
- Educación secundaria finalizada: 21,9%
- Educación primaria: 16,2%
- Sin formación reconocida: 8,4%

Estos datos evidencian que, aunque una proporción significativa ha alcanzado estudios superiores, sigue existiendo un porcentaje relevante de jóvenes con formación limitada, lo que puede afectar sus oportunidades laborales y su inserción social.

4.1.4. Situación Laboral

El acceso al empleo es un factor determinante en la calidad de vida de los jóvenes, por ello, es interesante conocer la situación de aquellas personas jóvenes que deciden formarse en competencias digitales. La situación laboral se distribuye:

- Empleados: 46,5%

- Desempleados: 29,4%
- Inactivos (sin buscar empleo): 44,9%

Esta distribución pone en evidencia que una proporción considerable de jóvenes se enfrenta a dificultades en la inserción laboral. La transición entre el sistema educativo y el mercado de trabajo sigue representando un desafío para muchos, lo que resalta la necesidad de fortalecer las competencias digitales como herramienta de empleabilidad.

4.2. Competencias Digitales

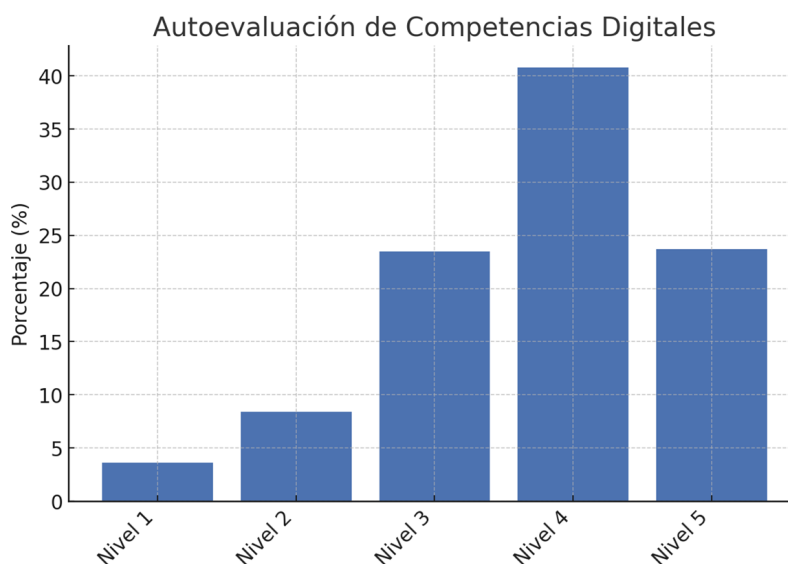
En el cuestionario, se le pide a las personas jóvenes que califiquen su nivel de competencias digitales en una escala de 1 a 5:

- Nivel 1: 3,6%
- Nivel 2: 8,4%
- Nivel 3: 23,5%
- Nivel 4: 40,8%
- Nivel 5: 23,7%

La mayoría de las personas participantes (64,5%) se sitúa en niveles altos (4 o 5), lo que sugiere que las personas jóvenes tienen confianza en sus habilidades digitales.

Figura 1

Autoevaluación de las competencias digitales



Nota. Elaboración OBD 2025

4.3. Impacto de la Capacitación

- El 53,3% de los jóvenes afirma haber mejorado sus habilidades digitales gracias a cursos de formación.
- El 80,9% está satisfecho con sus competencias digitales.

Esto indica que los programas de capacitación digital están teniendo un impacto positivo, fortaleciendo las oportunidades de los jóvenes en el ámbito laboral y social.

4.4. Inserción Social y su Relación con las Competencias Digitales

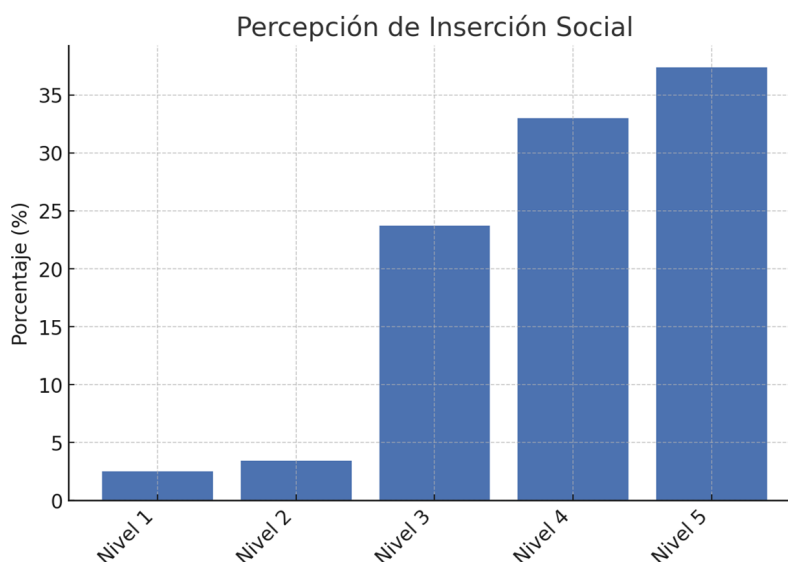
4.4.1. Percepción de Inserción Social

- 70,4% de los encuestados califica su inserción social en niveles altos (4 o 5).

- 87% se siente satisfecho con su nivel de inserción en la sociedad.
- 24,8% no percibe una relación entre la mejora de sus competencias digitales y su inserción social, mientras que 75,2% sí la considera relevante.

Figura 2

Percepción de la inserción social



Nota. Elaboración OBD 2025

Estos resultados sugieren que, aunque una amplia mayoría de los jóvenes se siente bien integrada socialmente, existe una percepción diferenciada sobre el impacto que las competencias digitales pueden tener en este proceso.

4.5. Relación entre Competencias Digitales e Inserción Social

Para evaluar esta relación, se ha cruzado la variable de autovaloración de competencias digitales con la calificación de inserción social:

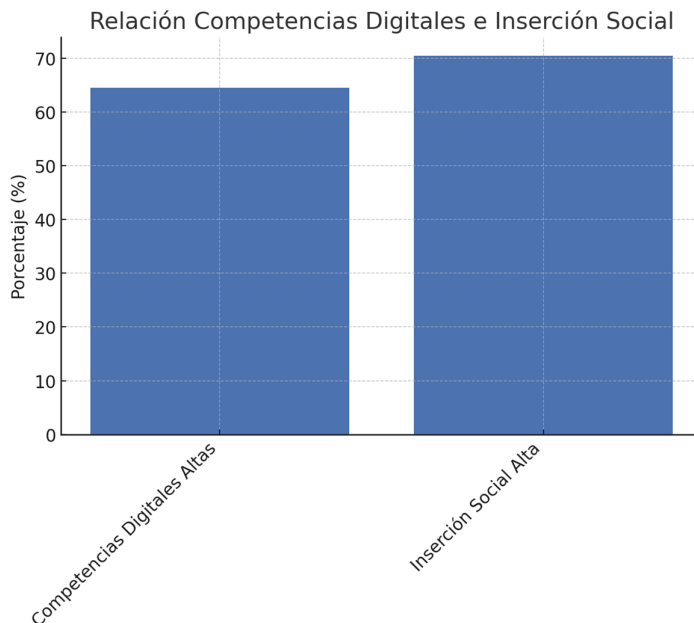
- Los jóvenes que valoran sus competencias digitales en niveles altos (4 o 5) tienden a reportar un mayor nivel de inserción social.

- Aquellos con baja percepción de sus competencias digitales (niveles 1 y 2) tienen una menor calificación de inserción social.

Para contrastar la relación entre las competencias digitales autovaloradas y la percepción de inserción social, se realizó un análisis de correlación de Spearman, que mostró una relación positiva moderada ($r = 0,46, p < 0,01$). Esto respalda la hipótesis de que un mayor nivel de habilidades digitales se asocia con una mejor percepción de inclusión en la sociedad.

Figura 3

Relación entre las competencias digitales y la inserción social



Nota. Elaboración OBD 2025

Estos hallazgos evidencian una correlación positiva entre ambas variables: el desarrollo de habilidades digitales no solo influye en la empleabilidad sino también en la capacidad de los jóvenes para interactuar y participar activamente en la sociedad.

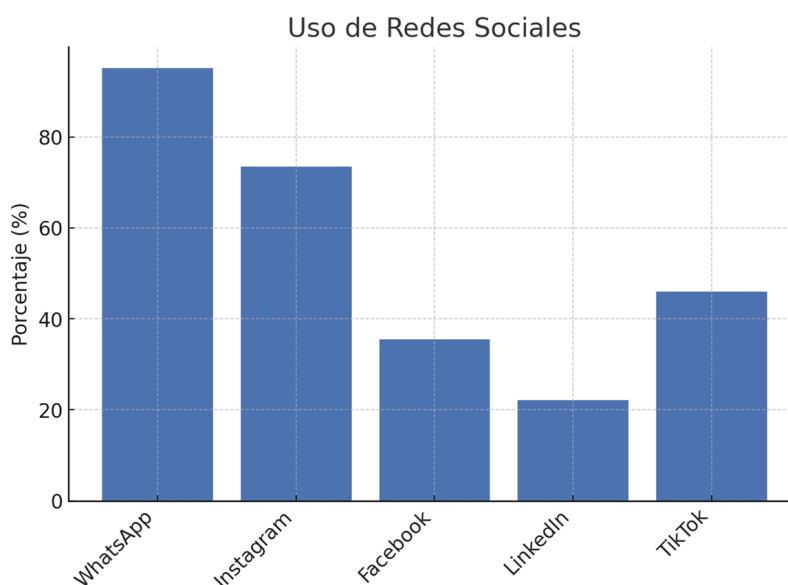
4.6. Uso de Redes Sociales y Tecnología

- WhatsApp: 95,2% lo utiliza con regularidad.

- Instagram: 73,6%.
- Facebook: 35,5%.
- LinkedIn: 22,1 %.
- Tiktok: 46%.

Figura 4

Uso de las redes sociales/



Nota. Elaboración OBD 2025

El alto uso de redes sociales e internet refleja que la tecnología es un elemento esencial en la vida de los jóvenes, no solo para el entretenimiento sino también para la educación y la empleabilidad.

4.7. Frecuencia de uso de internet:

El 92,3% de las personas jóvenes que han respondido señala que accede a internet diariamente. Lo que sugiere un alto nivel de conectividad por parte del grupo.

4.8. Dispositivo más utilizado:

El 83,4% de jóvenes usa el **smartphone** como principal herramienta para el acceso a internet.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que las **competencias digitales** juegan un papel fundamental en la **inserción social y laboral** de los jóvenes en situación de vulnerabilidad en España. A través del análisis de la muestra de 439 participantes, se evidenció que, si bien la mayoría de los jóvenes accede regularmente a internet (98,1%), persisten importantes desigualdades en el uso crítico y efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que refuerza las conclusiones previas de la literatura sobre la brecha digital (Calderón Gómez, 2019; Van Dijk, 2020).

Análisis por género:

Aunque la mayoría de las personas encuestadas se identificaron como mujeres (56,5%), el análisis no arrojó diferencias estadísticamente significativas en la percepción de competencias digitales ni de inserción social entre mujeres y hombres ($p > 0.05$). Sin embargo, debido al escaso número de personas no binarias en la muestra (0,4%), no fue posible realizar un análisis comparativo robusto para este subgrupo, lo que pone de manifiesto la necesidad de investigaciones específicas con enfoque de diversidad.

Competencias digitales y su impacto en la inserción social:

Los resultados muestran que **el 64,5% de los jóvenes reporta tener niveles altos de competencias digitales (niveles 4 y 5 en una escala de 5)**, lo que sugiere un grado considerable de familiaridad con el uso de TIC. Sin embargo, un **19,1% expresa insatisfacción con sus habilidades digitales**, lo que indica que aún existen brechas en el acceso a formación en competencias digitales avanzadas. Este dato es consistente con las investigaciones de Morduchowicz (2022) y la UNESCO (2021), que advierten que la alfabetización digital no se limita al acceso a internet, sino que depende de la formación en el uso crítico y estratégico de las herramientas tecnológicas.

Dificultades de acceso y desigualdades socioeconómicas:

Pese a los altos niveles de conectividad, el estudio confirma que **factores como el nivel socioeconómico y la ubicación geográfica siguen condicionando el acceso y uso efectivo de las TIC**, especialmente en comunidades rurales y en sectores con menos recursos. En este sentido, la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2022) ya advertía sobre estas desigualdades, identificando que los jóvenes en zonas rurales enfrentan más barreras para desarrollar habilidades digitales avanzadas. Además, la pandemia de COVID-19 evidenció estas desigualdades, como lo señaló la UNESCO (2021), ya que los estudiantes de familias con menos recursos tuvieron mayores dificultades para adaptarse a la educación en línea, lo que generó un impacto en la continuidad de sus estudios. Los resultados del presente estudio confirman esta tendencia, ya que el **53,3% de los encuestados reportó haber mejorado sus competencias digitales gracias a cursos de formación**, lo que demuestra que la capacitación en TIC es un factor determinante para mitigar la brecha digital y facilitar la inserción social.

El papel de las competencias digitales en la empleabilidad:

Otro hallazgo relevante es que **el 29,4% de los jóvenes encuestados está desempleado**, una cifra que evidencia la dificultad de inserción laboral en este grupo etario. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2022) advierte que la automatización y digitalización del empleo impactan más negativamente a aquellos jóvenes que carecen de competencias digitales avanzadas, lo que subraya la importancia de fortalecer la formación en habilidades tecnológicas para mejorar la empleabilidad. Los datos obtenidos en este estudio respaldan esta afirmación, ya que los jóvenes que reportaron **niveles más altos de competencias digitales tienden a sentirse más integrados en el mercado laboral y en la sociedad en general**.

El uso de redes sociales y la interacción social:

El estudio también revela que las redes sociales son un canal fundamental en la vida digital de los jóvenes, con **WhatsApp (95,2%) e Instagram (73,6%) como las plataformas más utilizadas**, seguidas de TikTok (46%)

y Facebook (35,5%). Si bien estas herramientas facilitan la comunicación y el acceso a información, estudios previos (Hernández Cambor y Moral Jiménez, 2024) advierten que su uso excesivo puede generar dinámicas de exclusión si no se acompañan de una formación en competencias digitales críticas. En este sentido, es fundamental que los programas de alfabetización digital no solo promuevan el uso de herramientas tecnológicas, sino que también eduquen a los jóvenes en el manejo seguro y responsable de la información en línea. Como señala Zapata y Gómez (2023), la formación en pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas deben integrarse en los programas de educación digital para garantizar un uso efectivo de las TIC. Además, se identificó que **la formación en competencias digitales tiene un impacto positivo en la empleabilidad**, ya que los jóvenes con mayores habilidades tecnológicas tienden a reportar mejores niveles de inserción en el mercado laboral.

6. CONCLUSIONES

Las competencias digitales como factor de inserción social

El estudio confirma que las **competencias digitales** no solo son herramientas técnicas, sino elementos clave para la participación activa en la sociedad. La correlación positiva entre el dominio digital y la percepción de inserción social demuestra que el fortalecimiento de habilidades tecnológicas puede traducirse en mayores oportunidades de integración comunitaria y acceso a recursos sociales.

Desigualdades persistentes en el acceso y uso de las TIC

Aunque el nivel general de conectividad entre los jóvenes es elevado, las diferencias asociadas a factores socioeconómicos y territoriales condicionan el uso significativo de las TIC. Esto plantea la necesidad urgente de **políticas públicas** que garanticen la equidad en el desarrollo de competencias digitales, especialmente en entornos rurales o con menores recursos.

Impacto parcial pero significativo de los programas de formación

digital

Más del 50% de los jóvenes afirma haber mejorado sus competencias digitales gracias a acciones formativas. Este resultado respalda la utilidad de dichos programas, pero también evidencia la necesidad de ampliar su alcance y adaptar los contenidos a las realidades y expectativas del colectivo juvenil vulnerable.

Relación entre habilidades digitales y empleabilidad juvenil

La conexión entre **competencias digitales** y mejores perspectivas laborales es clara en los datos analizados. Fortalecer la formación tecnológica puede representar una vía efectiva para mejorar las tasas de inserción laboral, especialmente entre los jóvenes que enfrentan mayores barreras estructurales.

Alfabetización digital crítica: más allá del acceso

Los altos niveles de uso de redes sociales evidencian la presencia de los jóvenes en el entorno digital, pero también subrayan la urgencia de promover una alfabetización que integre pensamiento crítico, ética digital y seguridad en línea. Solo así podrá garantizarse un uso significativo, seguro y transformador de las TIC.

Implicaciones para políticas públicas y futuras investigaciones

El estudio sugiere la necesidad de consolidar programas de formación digital sostenibles, inclusivos y adaptados a las trayectorias vitales juveniles. Asimismo, plantea como línea futura de investigación el seguimiento longitudinal del impacto de la alfabetización digital en la inclusión social y laboral.

7. REFERENCIAS

Calderón Gómez, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 27–44. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.03>

- Calderón Gómez, D. (2020). *Jóvenes y desigualdad digital: las brechas de acceso, competencias y uso*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Fundación Telefónica. (2020). *Sociedad digital en España 2020-2021*. Fundación Telefónica; Taurus, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hernández Cambior, C. y Moral Jiménez, M. V. (2024). Uso de las redes sociales virtuales y su relación con la percepción de soledad y las habilidades sociales en jóvenes adultos españoles de la generación Z y la generación Y. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(1), 229–245. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.1.13>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares, 2022*. https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf
- Morduchowicz, R. (2022). *Adolescenter, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Ochoa Bejarano, J. (2023). *Generación TIC: política pública educativa para la atención de las brechas digitales*. Universidad Santo Tomás.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *The Digital Transformation of the Labour Market: The Future of Work in a Digital World* (Report). <https://doi.org/10.1787/9789264656352-en>
- UNESCO. (2021). *Informe mundial de la UNESCO sobre el futuro de la educación: Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- Zapata, J. y Gómez, E. (2023). *Pensamiento crítico mediado por TIC desde la pedagogía crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11156>

EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO COMO CLAVE PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Juan Camacho Miñano¹

Jesús Ramírez Rodríguez²

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de empleabilidad y la integración social de personas en situación de vulnerabilidad a través de itinerarios de inserción laboral son aspectos fundamentales dentro de las políticas activas de empleo (Rodríguez y Pérez, 2021; García y López, 2021). Esta investigación examina cómo este tipo de proyectos aumentan la adaptabilidad y competitividad de los individuos en un entorno dinámico mediante el fortalecimiento de capacidades individuales y habilidades transferibles (Martínez et al., 2020).

El foco de investigación de este artículo se centra en el aspecto quizás más relevante para la consecución de los objetivos reales de inserción; el **acompañamiento socioeducativo**, presentando como claro ejemplo de su eficacia, el caso de éxito de uno de los participantes del proyecto, —quien además ha colaborado activamente en la elaboración de este texto—; donde se destaca su trayectoria como prototipo de proceso resiliente; su historia refleja una situación de vulnerabilidad derivada de distintos factores (sociales, económicos y personales) y se analizan los elementos clave que han contribuido a su transformación.

En este tipo de contextos, el acompañamiento socioeducativo emerge como un factor determinante para la autonomía y sostenibilidad del empleo

¹Universidad de Málaga

²UNED

de los participantes, donde se enfatiza que la eficacia de los programas de inserción laboral no radica únicamente en la enseñanza de habilidades técnicas, sino en la creación de un vínculo de confianza entre los participantes y los orientadores laborales. Dicho acompañamiento no se limita a la formación en la búsqueda de empleo, sino que también abarca el fortalecimiento de competencias transversales como la gestión emocional, la capacidad de resolución de problemas y la adaptabilidad.

Los resultados del estudio mediante índices de satisfacción de los propios participantes, destacan que el asesoramiento laboral mejora la empleabilidad; hecho efectivo para la inserción laboral, aunque evidencian también que el éxito en la inserción de este tipo de programas está condicionado por la capacidad de generar espacios de confianza y colaboración entre los participantes y los profesionales. De este modo, la figura del mentor o del orientador laboral trasciende la simple función de capacitador y se convierte en un facilitador de procesos de empoderamiento.

Esta investigación representa una oportunidad para sistematizar aprendizajes, generar conocimiento útil para futuras intervenciones y, al mismo tiempo, contribuir a mi desarrollo profesional al profundizar en las metodologías de evaluación de programas sociales junto a mi compromiso profesional con la mejora continua de las prácticas en orientación laboral.

1.1. La Relevancia de los Programas de Inserción Laboral y el Acompañamiento Socioeducativo

La inserción laboral no es un simple acto de acceso a un empleo; es un proceso complejo que involucra aspectos psicológicos, sociales y educativos; el acompañamiento socioeducativo debe entenderse como un proceso integral que no solo capacita a los individuos en términos técnicos, sino que también los empodera a nivel personal y social. Este enfoque permite que los participantes desarrollen una actitud resiliente frente a los desafíos del mercado laboral, fomentando la construcción de redes de apoyo y la mejora de su autoconfianza.

La inserción laboral es un proceso complejo que requiere de la articulación de múltiples factores sociales, educativos y profesionales para lograr resultados sostenibles. En este capítulo se abordarán tres ejes fundamen-

tales para comprender su alcance y efectividad: la participación social, la educación inclusiva como base de la empleabilidad y el acompañamiento socioeducativo, especialmente a través de la labor del técnico en orientación laboral. El hilo conductor de este análisis es la premisa de que la inserción laboral no solo concierne a la búsqueda de empleo, sino también a la construcción de un entorno más inclusivo y equitativo, donde las oportunidades sean accesibles para todas las personas, independientemente de su contexto o condición.

La participación social se concibe como la implicación activa de individuos, organizaciones y comunidades en la búsqueda del bienestar colectivo. En el ámbito de la inserción laboral, esta dinámica se traduce en la creación de redes comunitarias que conectan a los demandantes de empleo con oportunidades laborales, multiplicando los espacios de colaboración entre empleadores, entidades formativas y beneficiarios (UNESCO, 2020, p. 95). No se trata únicamente de sumar esfuerzos individuales, sino de articularlos de forma que generen sinergias positivas para todos los actores involucrados.

Este enfoque colectivo adquiere especial relevancia en el fomento del emprendimiento social, que va más allá de la mera creación de negocios. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las iniciativas de emprendimiento social no solo generan empleo, sino que también promueven la sostenibilidad económica y social, al poner el énfasis en la responsabilidad con la comunidad y el medio ambiente (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2019, p. 60). Asimismo, la participación social contribuye a la visibilización de colectivos vulnerables, un factor crucial para impulsar políticas inclusivas que enfrenten las desigualdades estructurales y garanticen la igualdad de oportunidades (Pérez y López, 2019, p. 77).

Cuando la comunidad participa de manera activa, se crea un tejido social que respalda la inclusión laboral y refuerza la cohesión social. Esta interrelación permite a empleadores, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil trabajar de forma conjunta para reducir las barreras de acceso al empleo, estableciendo vínculos de colaboración y apoyo mutuo.

Si la participación social aporta el marco de valores y la red de apoyo, la educación inclusiva es el pilar que proporciona las herramientas necesari-

rias para que individuos de distintos contextos puedan acceder a oportunidades laborales en condiciones de equidad. Este modelo educativo busca eliminar las barreras que dificultan el acceso al conocimiento, ofreciendo metodologías adaptadas a la diversidad de estudiantes (Banco Mundial, 2018, p. 90). En la práctica, la educación inclusiva implica la adaptación de las metodologías para responder a las necesidades de grupos como personas con discapacidades, migrantes o quienes se encuentran en riesgo de exclusión social. Para que la educación cumpla su función de puente hacia el empleo, resulta indispensable el fomento de habilidades transferibles, tales como el pensamiento crítico, la resiliencia y la alfabetización digital (Martínez, 2021, p. 105). Estas competencias no solo capacitan a las personas para desempeñarse en el mercado laboral actual, sino que también les permiten adaptarse a sus cambios constantes; además, la educación inclusiva debe encargarse de reducir las brechas educativas. De esta forma, se crea una base sólida para el desarrollo humano y profesional de quienes, en otras circunstancias, quedarían al margen del progreso social y económico, promoviendo una cultura de diversidad y equidad dentro de las organizaciones, beneficiando al conjunto de la sociedad.

Dentro de este ecosistema, el acompañamiento socioeducativo emerge como un componente clave para asegurar que las personas puedan transitar con éxito desde la formación a la inserción laboral. Este proceso integra dimensiones educativas, psicológicas y sociales, y se materializa en la labor de profesionales como los técnicos en orientación laboral, quienes diseñan e implementan estrategias para fortalecer las habilidades y la motivación de los beneficiarios.

El primer paso es identificar las competencias, habilidades y necesidades de cada persona, lo que permite diseñar itinerarios personalizados que optimicen sus oportunidades de encontrar y mantener un empleo (Tejada y Fernández, 2020, p. 68). Además de las competencias técnicas, el técnico en orientación laboral impulsa la mejora de destrezas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas (Pérez y López, 2019, p. 80). Estas habilidades transversales son esenciales en cualquier ámbito profesional.

La autoestima y la motivación desempeñan un rol decisivo en la bús-

qu coasta de empleo. El apoyo emocional ayuda a superar las barreras psicológicas asociadas al desempleo o a experiencias laborales fallidas (Delgado y Fernández, 2020, p. 62).

Facilitar la interacción entre empleadores y candidatos es esencial para ampliar oportunidades y establecer relaciones profesionales que fortalezcan la empleabilidad (Gómez et al., 2022, p. 85), denominadas “redes de contactos” el técnico en orientación colaborará con empresas y organizaciones en la implementación de procesos de selección equitativos, en promoción de la inclusión, contribuyendo a la sostenibilidad de la inserción y a la reducción de desigualdades.

La combinación de participación social, educación inclusiva y acompañamiento socioeducativo se erige como un triángulo fundamental para lograr una inserción laboral efectiva y duradera. Mientras que la participación social genera redes de colaboración y visibiliza a quienes están en situación de vulnerabilidad, la educación inclusiva dota a las personas de las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en un mercado laboral cambiante. Por su parte, el acompañamiento socioeducativo, impulsado en gran medida por técnicos de orientación laboral, garantiza que este proceso de integración sea integral, sostenible y transformador, consolidando un escenario en el cual las oportunidades laborales no solo se incrementan, sino que también se adaptan a las necesidades y realidades de diferentes grupos sociales. El resultado es un entorno más justo y equitativo, en el que cada individuo encuentra no solo un trabajo, sino también una vía para su realización personal y su participación activa en la comunidad.

2. METODOLOGÍA

Tratamos un estudio descriptivo y evaluativo, que analiza las características de los participantes y sus barreras iniciales en empleabilidad como punto de partida; para determinar la efectividad del programa en términos de inserción a través de las mejoras en las competencias con la evaluación de los resultados finales; el enfoque del estudio que emplearemos será el de una metodología mixta:

- cuantitativa: analizando la efectividad de las actividades mediante cuestionarios estructurados.
- cualitativa: permitirá explorar en profundidad los factores que influyen en la empleabilidad.

Desde la perspectiva cualitativa, por su naturaleza exploratoria nos será particularmente útil identificar patrones, tendencias y fenómenos no medibles por cifras gracias al análisis de las narrativas personales a través de las entrevistas en profundidad; “La perspectiva cualitativa será esencial para comprender las experiencias, percepciones y significados que los participantes asignan al proceso de inserción laboral, lo que enriquece la comprensión del fenómeno en estudio. Este análisis, nos facilitará mayor profundidad en las conclusiones derivadas de la contextualización de las expectativas y desafíos enfrentados en los egresados en su transición al mercado laboral” (Martínez, 2021, p. 45), sus propias percepciones sobre sus competencias en procesos de selección y otras derivadas de las barreras sociales, económicas y culturales que influyen en la inserción laboral.

El enfoque cuantitativo complementará al cualitativo al proporcionar datos medibles, objetivos y generalizables sobre la inserción laboral, pudiendo identificar tendencias generales en las tasas de empleo de los participantes, poder prever y analizar otras variables como nivel de ingresos, tipología de contrato, sectores más predominantes o previsión de tiempo en la consecución de empleo en posibles o futuras revisiones de los datos obtenidos.

Realizaremos análisis de los datos mediante estadística descriptiva (media de satisfacción) para analizar tendencias generales y análisis cualitativo temático en entrevistas y observaciones.

La triangulación metodológica se utiliza para garantizar la validez y la profundidad del análisis, combinando información obtenida de cuestionarios de satisfacción, observación directa y hojas de registro del Plan Personalizado.

Instrumentos:

- Encuestas estructuradas.

- Entrevistas en profundidad.
- Análisis documental (hojas de seguimiento, planes personalizados).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las dimensiones seleccionadas para evaluar el impacto del programa no son arbitrarias; surgen de un análisis fundamentado en el marco teórico, las necesidades detectadas en la población objetivo y la lógica de intervención del programa.

A continuación, se detalla la relevancia de cada una de ellas:

1. Personalización del acompañamiento Los participantes que recibieron un acompañamiento más individualizado manifestaron una mayor satisfacción con el programa. Pudiendo observarse que aquellos que tuvieron reuniones periódicas con su técnico de inserción laboral lograron mejorar significativamente su autoconfianza y percepción de empleabilidad; la personalización en los itinerarios formativos es clave para una inserción laboral efectiva.
2. Relación con los técnicos y formadores La calidad de la relación entre los participantes y los técnicos o formadores juega un papel crucial en su nivel de satisfacción, donde se recogen testimonios de participantes que destacan la importancia del trato humano recibido, la empatía y la capacidad de los técnicos para entender sus necesidades. Se ha identificado que un enfoque basado en la confianza y el apoyo emocional no solo incrementan la satisfacción, sino que también aumenta las probabilidades de éxito en la inserción laboral.
3. Impacto del mentoring y networking Se revela que los participantes que lograron establecer conexiones a través del **networking** dentro de los programas mostraron niveles de satisfacción más altos, pues sintieron que aumentaron sus oportunidades laborales. Asimismo, la inclusión de procesos de **mentoring** fue valorada de forma muy positiva. La posibilidad de recibir orientación de profesionales con expe-

riencia no solo les permitió mejorar sus competencias, sino también fortalecer su motivación y perspectiva de futuro.

4. **Percepción sobre la empleabilidad y expectativas cumplidas** Un factor clave en la satisfacción de los participantes es su percepción sobre si el programa realmente les ha permitido mejorar sus posibilidades de acceder a un empleo. Los programas de inserción laboral deben enfocarse no solo en el desarrollo de habilidades, sino también en la creación de expectativas realistas. Los participantes que lograron empleo tras finalizar el programa expresaron una satisfacción significativamente mayor en comparación con aquellos que aún se encontraban en búsqueda activa pese a que los puestos ocupados no eran de su entero agrado.
5. **Seguimiento post-inserción: clave en la satisfacción a largo plazo** La importancia del seguimiento post-inserción para garantizar una transición exitosa al mercado laboral a través de los testimonios recogidos muestran que aquellos que recibieron un seguimiento cercano después de conseguir empleo valoraron positivamente la continuidad del acompañamiento, ya que esto les ayudó a resolver dudas y adaptarse mejor a su nuevo entorno laboral. En cambio, quienes no recibieron un seguimiento adecuado expresaron mayor incertidumbre y estrés en la fase inicial del empleo.
6. **Satisfacción con las oportunidades laborales generadas** La posibilidad de acceder a ofertas de empleo de calidad es uno de los principales factores de satisfacción. Un elevado porcentaje de los participantes considera que los programas de inserción permiten acceder a oportunidades laborales que de otro modo no habrían tenido. Además, los participantes que lograron empleos alineados con sus intereses y formación previa manifestaron un nivel de satisfacción superior al de aquellos que ingresaron a empleos menos relacionados con sus expectativas iniciales.
7. **Influencia del clima del grupo y relaciones entre participantes** Se pone en evidencia que el clima dentro del grupo de formación y la inter-

acción entre participantes también influyen en la satisfacción general del programa. Aquellos que lograron establecer relaciones de apoyo y colaboración dentro del grupo expresaron una mayor motivación y confianza en el proceso. En este sentido, la dinámica de grupo se convierte en un elemento fundamental para el éxito de la experiencia de inserción laboral.

3.1. Un Caso de éxito: Jesús Ramírez.

Joven en situación de vulnerabilidad, demuestra que un seguimiento personalizado puede marcar la diferencia en la percepción de la empleabilidad y en la autoestima del participante. Gracias a un acompañamiento constante y adaptado a sus necesidades, logró adquirir mayor autonomía y participar activamente en su proceso de inserción; desde temprana edad, Jesús ha tenido que colaborar en la economía familiar, en un entorno desestructurado, siendo el menor de todos sus hermanos, tuvo que compaginar su estancia en la universidad con el trabajo, pero tuvo que abandonar sus estudios universitarios por motivos económicos.

Su propio hogar era un peligro, convivía con uno de sus hermanos, mayor que él y con discapacidad, y con sus padres. Su padre ejercía una violenta agresión psicológica que mermaba la autoestima y dificultaba acciones relacionadas con la inserción.

La tensión y el miedo que sufría Jesús lo llevó inclusive al bloqueo total por temor a la pérdida de la vida de su madre, como ocurría cada vez que no la encontraba en su domicilio, mientras que su hermano, David, era sujeto de toda vejación y humillación, especialmente cruenta por su diversidad funcional.

Los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado visitaban con regularidad el domicilio, pero al no observarse en el momento claros signos de violencia y ante la negativa de la madre a denunciar, impedían su actuación.

Jesús bajo estas circunstancias notó un bajo rendimiento académico que le llevó a no poder percibir beca, con el correlativo aumento de las tasas universitarias. Esto, por consecuencia, significó su renuncia de la universidad y generar la sensación de frustración que hundió más la autoestima y

concepción, acarreado burlas y mofas constantes de su padre por no haber terminado la carrera.

Salir de esta dinámica exigía un trabajo difícil. Un trabajo de empoderamiento de Jesús y de su entorno afectado por la violencia de género, así como romper con la dependencia económica que tenía sobre su progenitor.

Su breve experiencia laboral, se resumía a empleos temporales y de jornada parcial; una vez inscrito en el programa y en cooperación con los servicios de asistencia social, se consiguió que su madre volviera a participar de los programas del Área e Instituto de la Mujer, con un acompañamiento psicológico y orientación a la obtención de pruebas judiciales para iniciar los cauces legales de divorcio, al mismo tiempo que para su hermano, David, significó una relajación uniéndose activamente a participar también en nuestro programa, lo cual generó una mejora de su estado de ánimo finalizando el programa y participando activamente en diferentes sesiones de mentoring y networking, que le ha ayudado a obtener la visión de que su discapacidad no es algo perjudicial.

Estas acciones pronto dieron recompensa, la inserción laboral de Jesús, no solo fue una mejora sustancial de las condiciones económicas, sino también de la autoestima y autopercepción. Lo cual implicó también en cuestionar las dinámicas intrínsecas en la familia y su decisión de volver a retomar los estudios universitarios.

El seguimiento post-programa con Jesús, nos ha permitido que muchas de estas líneas estén escritas por él en primera persona, actualmente continua trabajando, mientras que su madre pudo participar en el programa de Andalucía Activa, siendo contratada durante 6 meses como personal laboral en la administración pública, e iniciando para ella un nuevo camino.

Todos tuvieron que transitar el dolor y la incertidumbre, pero implicó una mejor salud mental en general. Eso llevó a que la figura materna pueda ir en las actuaciones judiciales mentalizada y enfocada en narrar la verdad detrás de décadas de malos tratos.

Hoy en día, todos ven un futuro más brillante en sus vidas. No solo sabiendo que la integridad de cada uno de ellos ya no está en juego, sino en poder optar por la estabilidad y desarrollo personal y profesional que la situación anteriormente vivida les impedía.

4. REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial: Educación para el aprendizaje*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Delgado, R. y Fernández, J. (2020). Políticas de equidad en el acceso al empleo. *Revista Internacional de Sociología Laboral*, 12(3), 58–60.
- García, L. y López, J. (2021). *El impacto de la inserción laboral en el desarrollo personal y profesional*. Editorial Académica.
- Gómez, S., Pérez, A. y Torres, L. (2022). Educación para la empleabilidad: Enfoques prácticos. *Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 78–81.
- Martínez, J. (2021). *Competencias digitales en el siglo XXI: Retos y oportunidades en el mercado laboral*. Madrid: Editorial Tecnología y Sociedad.
- Martínez, J., Fernández, P. y Crespo, R. (2020). *Fortalecimiento de capacidades y habilidades transferibles en programas de inserción laboral*. Editorial Innovación.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). *Informe global sobre la discriminación en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- Pérez, M. y López, J. (2019). *Políticas inclusivas y desarrollo profesional*. Editorial Académica.
- Rodríguez, L. y Pérez, M. (2021). *La empleabilidad y los itinerarios de inserción laboral: Políticas activas para la inclusión social*. Editorial Universitaria.
- Tejada, J. y Fernández, M. (2020). Inclusión social y empleabilidad en contextos vulnerables. *Revista Internacional de Formación*, 9(2), 67–68.
- UNESCO. (2020). *Informe mundial sobre la equidad educativa: Hacia una educación inclusiva y de calidad para todos*. París: UNESCO.



ISBN: 979-13-7006-398-6

Dykinson, S.L.