

# EFd digital

## EDUCACIÓN Y FUTURO

---



19

Julio - Diciembre 2019

ISSN: 1695-4297

# DIGITAL

# EDUCACION Y FUTURO

## CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

**PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR:** María del Rosario García Ribas (FMA).

**DIRECTORA CES DON BOSCO:** María José Arenal Jorquera (FMA).

**VOCALES:** Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco), Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor).

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

**DIRECTOR:** José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

**JEFA DE REDACCIÓN:** Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

**CONSEJO DE REDACCIÓN:** Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

**SECRETARIA:** Raquel Loredo (CES Don Bosco).

**TRADUCCIÓN DEL INGLÉS:** Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN:** Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

**EDITA:** Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

**IMAGEN DE PORTADA:** Fotografía de Sharon McCutcheon (Pexels.com)



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

<https://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html>

[efuturo@cesdonbosco.com](mailto:efuturo@cesdonbosco.com)



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

# SUMARIO

## ARTÍCULOS

**5** **Diversidad Funcional y desarrollo afectivo-sexual en personas adultas desde la perspectiva de la Educación Social**

*Carolina Lanchas Martín*

**37** **Proyecto afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual**

*Alicia López Ponce*

**67** **Propuesta de un programa de intervención a través del Mindfulness para mejorar las habilidades sociales en niños y niñas con TEA**

*Paula Sanz Reyzábal*

**95** **Habilidades Sociales en la Discapacidad Intelectual**

*Marta Arechavaleta Viñuales*

**119** **La relación entre los perfiles del profesor y el alumno**

*Manuel Sánchez Bernárdez*

**149** **Teaching Geography in Early Childhood Education: Towns Around the World Through Pop-Ups and CLIL Methodology**

*Ana Martín Izquierdo*

**179** **Materiales, estrategias y organización en la enseñanza de las ciencias en Primaria según la percepción de los futuros maestros**

*José Eduardo Vilchez, Marta Ceballos y Teresa Escobar*

**199** **La confianza como eficacia de los equipos de trabajo virtuales de dirección en las organizaciones educativas**

*Rafael González Martín*

## SECCIONES

**219** **Reseñas Bibliográficas**

19

S

O

L

U

C

I

T

R

A

**Diversidad Funcional y desarrollo afectivo-sexual en personas adultas desde la perspectiva de la Educación Social**

*Carolina Lanchas Martín*

**Proyecto afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual**

*Alicia López Ponce*

**Propuesta de un programa de intervención a través del Mindfulness para mejorar las habilidades sociales en niños y niñas con TEA**

*Paula Sanz Reyzábal*

**Habilidades Sociales en la Discapacidad Intelectual**

*Marta Arechavaleta Viñuales*

**La relación entre los perfiles del profesor y el alumno**

*Manuel Sánchez Bernárdez*

**Teaching Geography in Early Childhood Education: Towns Around the World Through Pop-Ups and CLIL Metodology**

*Ana Martín Izquierdo*

**Materiales, estrategias y organización en la enseñanza de las ciencias en Primaria según la percepción de los futuros maestros**

*José Eduardo Vilchez, Marta Ceballos y Teresa Escobar*

**La confianza como eficacia de los equipos de trabajo virtuales de dirección en las organizaciones educativas**

*Rafael González Martín*

# DIVERSIDAD FUNCIONAL Y DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL EN PERSONAS ADULTAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

## FUNCIONAL DIVERSITY AND AFFECTIVE-SEXUAL DEVELOPMENT IN ADULTS FROM A SOCIAL EDUCATION PERSPECTIVE

**Carolina Lanchas Martín**

*Graduada en Educación Social en el CES Don Bosco.*

*Técnica de Integración Social*

### RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo analizar el desarrollo afectivo-sexual de las personas adultas con discapacidad intelectual y cómo las instituciones, sus familias y la sociedad actúan ante el mismo. En *el Marco teórico, histórico y legal* se hace una revisión bibliográfica de la afectividad y la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual y sus entornos. En el *Estado de la Cuestión* se estudian las publicaciones sobre el objeto de estudio en sí de este trabajo, es decir, el desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual. Además, se hace un análisis de la realidad a partir de instituciones que intervienen con personas con discapacidad intelectual. Por último, se elaboran unas conclusiones extraídas tras el desarrollo del presente trabajo de investigación.

**Palabras clave:** educación afectivo-sexual, discapacidad intelectual, familia, sexualidad.

### ABSTRACT

The main aim of this research paper is to analyse the affective-sexual development of adult persons with intellectual disabilities and how institutions, families and the society as a whole behave about this issue. A review on affectivity and sexuality in people with intellectual disabilities and their environment is done through the theoretical, historical and legal framework. In the state of play a set of publications about the affective-sexual development of adult persons with intellectual disabilities are outlined. Then an analysis of the matter is done based on institutions that are devoted to people with intellectual disabilities. Last the reader can find the conclusions drawn from the study presented here.

**Keywords:** affective-sexual education, intellectual disabilities, family, sexuality.

Recibido: 15/10/2019  
Aprobado: 17/10/2019

Julio - Diciembre 2019  
ISSN: 1695-4297

páginas  
5 - 36

Nº 19

EFd digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación socioeducativa que aborda principalmente tres asuntos: la discapacidad intelectual, cómo es el desarrollo afectivo-sexual de estas personas y cómo lo gestiona su entorno.

Es evidente que la sexualidad es uno de los tabúes sociales, y si se unen *sexualidad y discapacidad intelectual* los resultados, entre otros, generalmente son: limitación de su autonomía y de su capacidad para decidir, barreras, mitos y falsas creencias, etc. Por ello, este trabajo pretende llevar a cabo una investigación de lo que ya se ha escrito en relación con este tema, conocer la realidad mediante el análisis de entidades que intervienen con personas adultas con discapacidad intelectual en Madrid.

Estos contenidos se estructuran en el presente documento del siguiente modo: tras exponer los objetivos que se pretenden con este trabajo, en el *marco teórico, histórico y legal* se realiza una síntesis del concepto *discapacidad intelectual* y su evolución histórica hasta llegar a la situación actual, incluyendo diferentes leyes que afectan al colectivo. Además, se encuadra la sexualidad a través de los conceptos *sexo, sexualidad, erótica* y se exponen los *Derechos Sexuales*.

El segundo bloque de contenido es el *estado de la cuestión* y, en relación con ello, se da a conocer la importancia de la educación afectivo-sexual para las personas con discapacidad intelectual. Se expone la evolución histórica y social del desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual y el marco legal del mismo. Además, se analizan las actitudes de las familias y la sociedad respecto al desarrollo afectivo-sexual de este colectivo.

Tras este bloque de contenido, se describe la metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos al inicio del trabajo. Estas entrevistas se han llevado a cabo para conocer el posicionamiento respecto a la educación afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual de las diferentes instituciones que intervienen con ellas y, además, se realiza una discusión de los resultados obtenidos.

Y, para finalizar el documento, se emiten unas conclusiones de lo aprendido con este trabajo.

## 2. MARCO TEÓRICO, HISTÓRICO Y LEGAL: DIVERSIDAD FUNCIONAL, DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SEXUALIDAD

En este bloque de contenido se va a hacer una síntesis del concepto de discapacidad intelectual y de la evolución histórica de la concepción de la diversidad funcional. También se aborda la principal ley referente a este colectivo y, por último, se enmarca la sexualidad mediante varios conceptos.

## 2.1 Discapacidad intelectual: aproximación conceptual y situación actual

A continuación, se desarrollan diferentes conceptos significativos en el marco de este trabajo, necesarios para emprender el estudio de las personas con diversidad funcional.

### 2.1.1 Aproximación conceptual

El *Informe Mundial sobre la Discapacidad* elaborado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2011, refiere lo siguiente: La discapacidad intelectual está caracterizada, entre otros aspectos, por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el aprendizaje, las cuales se manifiestan por una disfunción en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años, y puede ser por factores genéticos, adquiridos, ambientales y socioculturales.

Por otra parte, el DSM-5 (la última edición, elaborada en el año 2014 del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría*) define la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) como un trastorno que comienza durante el período de desarrollo, es decir, antes de los 18 años de edad, y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, aprendizaje a partir de la experiencia, etc.) y, también, del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

Además, el Real Decreto Legislativo de 29 de noviembre (3 de diciembre, 2013; la última ley nacional elaborada en favor de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión) entiende por personas con discapacidad “aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (p. 12).

Por tanto, las personas con discapacidad intelectual presentan necesidades de apoyo en diferentes ámbitos como: desarrollo personal, educación, actividades de la vida cotidiana, empleo, relaciones sociales, salud, etc. Al mismo tiempo, puede influir en el desarrollo de otras enfermedades derivadas de la discapacidad y especialmente en la salud mental de la persona afectada, ya que está ligado de manera directa. Debido a esto, es importante proporcionar los apoyos adecuados a las personas con discapacidad, ya que así se posibilita y facilita su progreso a lo largo de su vida.

### 2.1.2 Evolución histórica de la concepción de la discapacidad intelectual

En la historia se han empleado diferentes términos para referirnos a las personas con diversidad funcional<sup>1</sup>. Los diversos conceptos y significados están determinados por cada contexto sociocultural y por el enfoque comprensivo desde el que se justifican. En definitiva, los conceptos son representaciones, y reflejan el pensamiento de una sociedad en un determinado momento histórico:

En las culturas antiguas se cree que la discapacidad es un castigo para las personas que la tienen y que se debe a poderes sobrehumanos. Por tanto, se hace culpable a las personas con discapacidad y a sus familias, lo que les supone un rechazo social.

En la Edad Media y el Renacimiento se piensa que las personas con discapacidad están enfermas. Además, se cree que han cometido algún pecado y por eso tienen la discapacidad; se les abandona y se les esconde en monasterios, dejándoles morir.

A partir del siglo XV se percibe la discapacidad como una enfermedad que requiere tratamiento, y las personas con discapacidad son internadas masivamente en *manicomios* destinados a su *cura* de la discapacidad.

El siglo XIX supone un cambio a nivel social, ya que algunos autores se preocupan de la discapacidad a nivel médico, y se habla de la etiología de la *deficiencia mental*; surgen los primeros inicios de la prevención; y comienza la institucionalización de las personas con *deficiencia mental* (Aspadex, 2015).

A finales del siglo XIX se pasa a un enfoque médico y asistencial, con una atención educativo-asistencial. Se crean centros especiales para personas con discapacidad, lo que hace que dejen de formar parte de la sociedad, y se crea una negativa dependencia a estas instituciones.

En el siglo XX, el siglo de la ciencia, se diferencian las siguientes etapas (Clares López, 2013):

- 1900-1920: se mantienen las clasificaciones negativas (Barr clasifica tres tipos de *deficientes: idiotas, imbéciles y retrasados*) y aparecen los primeros test de inteligencia.
- 1920-1940: en la II Guerra Mundial y el nazismo, las personas con discapacidad intelectual son sometidas a experimentos. Se produce un paso atrás en todo lo que se ha avanzado anteriormente. Comprenden que la *deficiencia* es una cuestión más clínica que educativa.
- 1940-1959: el *Retraso Mental* se considera un rasgo absoluto del individuo.
- 1960-1980: hay cambios en la definición de *Retraso Mental*, y se sientan las bases de la nueva concepción que se da en 1992. Se incorpora el concepto de conducta adaptativa como parte de la definición, y su peso es cada vez mayor en el diagnóstico; se deshecha la noción de permanencia a lo largo de toda la vida como parte del concepto, valorando así su carácter relativo.

En el año 1992, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) adopta una definición de

<sup>1</sup> En este punto se emplean términos obsoletos que no siguen la línea de pensamiento de este trabajo.

*Retraso Mental* ampliamente aceptada y extendida en los últimos años: no es un trastorno médico, aunque sea codificado en una clasificación de enfermedades (CIE-10, OMS 1992); no es un trastorno mental, aunque se recoja en clasificaciones de trastornos mentales (DSM III-R: APA 1987; DSM IV: APA 1994; y DSM V: APA2013). El retraso mental se refiere a un estado particular de funcionamiento que se inicia en la infancia y en el que las limitaciones de la inteligencia coexisten con limitaciones asociadas en habilidades adaptativas (Clares López, 2013). A partir de esto, el *Retraso Mental* ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que se encuentra, evidenciando así un marcado carácter interactivo. Además, la tarea de los profesionales no va a ser diagnosticar y clasificar a las personas con *Retraso Mental* en función de su CI, sino evaluar multidimensionalmente a la persona y su contexto, y determinar los apoyos que necesita. En la actualidad se sigue avanzando a partir de lo conseguido en este tiempo: se emplean términos más inclusivos como *diversidad funcional*, se trabaja por la plena inclusión en la sociedad de estas personas, se lucha por entender la diversidad como enriquecimiento, se entiende que todas las personas tenemos limitaciones y podemos necesitar apoyo en distintas circunstancias vitales, etc.

## **2.2 Personas con discapacidad intelectual en España: Marco legal**

La principal ley que hay en España en la actualidad respecto al colectivo de personas con diversidad funcional es el Real Decreto 1/2013 de 29 de noviembre (3 de diciembre, 2013) conocido como *Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Esta ley recoge los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad, un sector de población que -según el propio Gobierno de España y el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social- precisa una protección particular en el ejercicio de los derechos humanos y libertades básicas, debido a las necesidades específicas derivadas de la situación de discapacidad y de pervivencia de barreras que afectan a su participación social efectiva en igualdad de condiciones respecto a las demás personas.

Los principios que rigen este Real Decreto son de respeto, teniendo por objeto, entre otros: la dignidad, la vida independiente y la autonomía personal, igualdad de oportunidades y acceso al empleo, no discriminación, accesibilidad universal, diseño para todas las personas, diálogo civil y transversalidad de las políticas.

## **2.3 Sexualidad**

Tras la anterior aproximación a la diversidad funcional, en este bloque de contenido se van a clarificar estos tres conceptos con el fin de contextualizar la parte de la sexualidad de manera genérica en el ser humano.

Comprender mejor estas cuestiones significa profundizar en la vivencia de la sexualidad de las personas y, efectivamente, de personas con diversidad funcional.

### **2.3.1 Sexo, sexualidad y erótica**

Según Fernández Bueno (2014, p.5) el sexo es:

El conjunto de elementos que, engarzados gradualmente, configuran a una persona como sexuada en masculino o en femenino. Esto quiere decir que construirse como hombre o como mujer es el resultado de un proceso que se desarrolla a lo largo de nuestra vida, en el que se concatenan toda una serie de niveles o elementos estructurantes.

La primera parte de la definición se refiere al sexo genético, gonadal (ovarios o testículos), genital (vulva o pene) y sexo somático (hormonas), que da lugar a la figura corporal que evoluciona desde la infancia a la madurez. La segunda parte hace referencia al género, que realmente es una construcción socio-cultural que se centra en las características emocionales, intelectuales y de comportamiento de la persona mujer u hombre. Diferenciar los conceptos sexo y género sirve para distinguir lo que es biológico de aquello que no lo es y es, básicamente, una construcción cultural.

La sexualidad puede ser definida como “el modo de vivirse, verse y sentirse como persona sexuada; el modo o modos con que cada cual vive, asume, potencia y cultiva (o puede cultivar) el hecho de ser sexuado” (Fernández Bueno, 2014, p. 6). Al considerarse un modo de vivirse, sentirse, etc. forma parte de las vivencias de cada persona, por tanto, la sexualidad es un valor humano y no un instinto, o, como se ha dicho anteriormente, es una dimensión del ser humano y de la persona ya que todos somos sexuados.

Cada persona construye su sexualidad, es decir, se vive, se descubre, sintiéndose sexual de manera progresiva y evolutiva. Por este motivo, cada persona vive su sexualidad de manera distinta, estando en continua evolución: en cada etapa de la vida se va a vivir y expresar de diferentes maneras con diferentes finalidades (placer, ternura, reproducción, comunicación, etc.).

La erótica es definida por Fernández Bueno (2014) como la forma concreta de expresar lo anterior: lo que una persona es y lo que vive, lo cual tiene múltiples posibilidades. La autora añade a esta definición lo siguiente: “la erótica es la forma de actuar, sentir, comunicar, dar y recibir, la manera en que las personas como seres sexuados se relacionan consigo mismas y con las demás (caricias, besos, palabras, masturbación, etc.)”.

### **2.3.2 Derechos sexuales**

En el año 1997 el congreso de la *World Association for Sexology* (WAS) escribe la *Declaración sobre los*

*derechos sexuales*, siendo posteriormente revisada y adoptada por la Asamblea General de la WAS en su congreso en Hong Kong de 1999.

Según García Torres, Díaz Morón y Fernández González (2013, p. 56), la WAS defiende que estos Derechos Sexuales:

Son derechos universales, basados en la libertad, dignidad e igualdad para todos los seres humanos. Éstos deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por toda la sociedad con todos los medios disponibles y en especial, por nosotros, como principales prestadores de apoyos de las personas con discapacidad en nuestro trabajo diario, debemos velar por el cumplimiento de estos derechos.

Los Derechos sexuales que se recogen en dicha Declaración (Padrón Morales, 2012, p. 25) son:

1. Derecho a la libertad sexual. Para que las personas puedan expresar al completo su sexualidad.
2. Derecho a la autonomía sexual, integridad sexual, y seguridad del cuerpo sexual. Posibilidad de tomar decisiones de manera autónoma sobre la vida sexual propia de cada persona.
3. Derecho a la privacidad sexual.
4. Derecho de igualdad sexual.
5. Derecho al placer sexual.
6. Derecho a la expresión de las emociones sexuales.
7. Derecho para la libre asociación sexual.
8. Derecho para hacer elecciones reproductivas libres y responsables.
9. Derecho a la información sexual basada en data científica.
10. Derecho a una educación de sexualidad comprensiva.
11. Derecho al cuidado de la salud sexual.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL**

En este segundo bloque de contenido se estudia el desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual; para ello se explica la evolución histórica y social al respecto, así como el marco legal de manera concreta sobre la sexualidad de las personas con diversidad funcional. Además, se analizan las actitudes de las familias de las personas con discapacidad y las actitudes de la sociedad a partir de los mitos o falsas creencias y la vulnerabilidad de estas personas en cuanto a los abusos sexuales; y, en relación a esto, se da a conocer la importancia de la educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual.

### 3.1 Evolución histórica del desarrollo afectivo-sexual de las personas con diversidad funcional

Desde hace unas décadas, en España, se trabaja por la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con diversidad funcional en múltiples contextos de sus vidas, especialmente en educación, ocio y deporte, autonomía e independencia y empleo. Sin embargo, otros ámbitos, como el de sexo-afectividad, han recibido menos atención, quizá porque es uno de los ámbitos más privados, controvertidos y complejos de abordar (según Gilmore y Chambers, 2010, citados en Olavarrieta Bernardino et al., 2013).

Durante mucho tiempo, las personas con diversidad funcional han sido consideradas socialmente como no capacitadas para casarse y tener o vivir en pareja, tal y como afirman López, Navarro, Torrico (2010, citados en Díaz Rodríguez, Gil Llario, Ballester Arnal, Morell Mengual y Molero Mañes, 2014).

Además, desde la educación se ha tratado de que no se despierte en ellos la necesidad sexual, así como de controlar represivamente sus manifestaciones, ya que se les han presupuesto manifestaciones sexuales peligrosas, no controladas e impulsivas. Esto es un modo de negar la sexualidad a las personas con diversidad funcional, lo que es sinónimo de negar parte de su condición de persona ya que la sexualidad es una de las dimensiones fundamentales del ser humano.

A lo largo de la historia, el concepto de sexualidad de las personas con discapacidad ha evolucionado de manera lenta y progresiva, dando lugar a diferentes paradigmas o modelos explicativos que han determinado la conceptualización en materia afectivo-sexual de las personas con discapacidad (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013).

A continuación, se realiza una breve síntesis de cómo ha evolucionado desde los años 50 hasta los años 90 el desarrollo afectivo-sexual de las personas con diversidad funcional:

Hasta los años 50 la visión hacia la discapacidad ha sido negativa y excluyente, ya que las personas con discapacidad viven en instituciones o aisladas de sus familias, siendo sus familiares o los profesionales las únicas personas del sexo opuesto con las que tienen contacto.

Aunque en España se sigue manteniendo la misma situación respecto a las personas con discapacidad hasta finales de la dictadura, en los países occidentales entre los años 60 y 70 se desarrollan tímidas políticas de cara a la integración de las personas con diversidad, y, aunque se deja fuera de esto el ámbito de lo afectivo-sexual, algunos profesionales se plantean abiertamente este asunto.

AunosyFeldman(2002, citados en Olavarrieta Bernardino et al., 2013) afirman que hasta los años 70 la literatura científica acerca de la sexualidad y procreación en personas con discapacidad es prácticamente inexistente.

En el año 1971 se produce un hito muy importante para las personas con discapacidad intelectual ya que se aprueba la *Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental*, donde, entre otras cosas, se garantizan por ley los derechos sexuales de las personas con discapacidad.

En los años 80 y 90 se hacen explícitos los problemas y necesidades de las personas con discapacidad en torno a la educación sexual. Debido a esto aparecen los primeros programas de educación sexual con el fin de informar y prevenir los riesgos asociados a la actividad sexual de las personas con diversidad funcional (según López, 2002, citado en Navarro, Torrico y López, 2010).

De manera paralela, se comienza a tomar conciencia de importantes problemas hasta entonces tabúes, como los abusos sexuales, y surgen programas destinados a la intervención y prevención de éstos. Dichos programas se limitan a ser un modelo de educación basado en la prevención y en transmitir conocimientos teóricos dejando apartado algo tan imprescindible como es el hecho de poder trasladarlo a una vivencia que sea aplicable a su vida real.

En el año 1992 tiene lugar la *Primera Conferencia Nacional sobre Sexualidad en Personas con Discapacidad Psíquica*, la cual establece que las familias y los profesionales deben responder de manera eficaz, práctica y sencilla a las demandas y necesidades de las personas con diversidad funcional, fomentado el desarrollo y crecimiento de la persona (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013).

Las primeras intervenciones realizadas a comienzos del siglo XXI se han centrado en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, no atendiendo los aspectos emocionales, afectivos, personales y sociales de la educación sexual; es decir, los aspectos donde puede y debe intervenir el profesional de la Educación Social (Díaz Rodríguez, Gil Llario, Ballester Arnal, Morell Mengual y Molero Mañes, 2014).

En conclusión, la evolución histórica ha supuesto un cambio acerca de la concepción de las personas con discapacidad, lo que ha dado como resultado un incremento de los programas que abarcan todos los aspectos relacionados con ellos, educando a estas personas para vivir la sexualidad de manera íntegra.

López Sánchez (2013) afirma que siempre ha existido una importante resistencia a aceptar un enfoque positivo de la educación sexual hacia las personas con diversidad funcional, incluso en la actualidad. Este autor piensa que el origen de esta resistencia es el miedo: a que otras personas abusen de las personas con discapacidad intelectual, y miedo al *impulso* sexual de las personas con esta discapacidad. Ello supone que a las personas con discapacidad intelectual no se les reconoce una identidad sexual propia, sino que son considerados como objeto de deseo de otras personas y como sujetos de una peligrosa pulsión que no saben controlar.

A pesar de la positiva evolución que se acaba de exponer, las actitudes y expectativas negativas hacia la sexualidad de las personas con diversidad funcional siguen siendo foco de análisis ya que son uno de los principales impedimentos para su desarrollo psicosexual (Polo y López-Justicia, 2006 y Suriá, 2011, citados en Morell Mengual, Gil Llario, Díaz-Rodríguez y Caballero Gascón, 2017).

### 3.2 Desarrollo psicosexual en personas con discapacidad intelectual

Navarro (2000, citado en García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013, p. 51), afirma que el desarrollo sexual de las personas con discapacidad difiere poco del de las personas sin discapacidad. A pesar de que en otros aspectos de la vida psíquica, emocional o social las diferencias pueden ser llamativas, los ritmos y las carencias del desarrollo sexual no difieren especialmente con respecto a las personas sin discapacidad de su misma edad cronológica.

Caricote Agreda (2012, p. 396) expone lo siguiente:

Freud, citado por Santrock (2004), en su teoría psicosexual expone que la sexualidad abarca las tendencias constructivas del ser humano originados por la energía sexual o instinto de la vida también llamado Eros (amor), constituyendo las fuentes del desarrollo humano. A este respecto, Baldaro (1998), refiere que estas potencialidades pulsionales que identificamos con la sexualidad se expresan a través del cuerpo y los cinco sentidos, de modo que la sexualidad es relación, es contacto, es deseo, placer, que pasa a través del cuerpo y es vivido en el cuerpo.

A menudo no se reconocen estos aspectos en las personas con discapacidad intelectual, se les priva en la infancia de muchas cosas, y en la adolescencia no se les reconocen sus necesidades ya que sus manifestaciones eróticas se perciben como anormales y suponen una preocupación o alarma para las familias, que en muchas ocasiones reprimen la sexualidad de sus hijos o hijas y les distancian de información que pueda, según ellos, estimular su sexualidad.

En el año 1992, *The National Information Center for Children and Youth with Disabilities* (El Centro Nacional de Información de Niños y Jóvenes con Discapacidad), desarrolla una teoría acerca del desarrollo psicosexual de las personas con discapacidad, dividido en las siguientes etapas (Castellanos Rodríguez, 2017):

1. Desde el nacimiento a los tres años: los niños exploran su propio cuerpo para descubrirlo, esto supone una primera toma de contacto con sus características físicas y emocionales.
2. De los tres a los cinco años: los niños comienzan a identificar y conocer los caracteres sexuales considerados masculinos y femeninos, reconociéndose ellos mismos en esta clasificación.
3. De los cinco a los ocho años: continúa la exploración del propio cuerpo y surgen inquietudes hacia el descubrimiento de otros cuerpos. El niño investiga las partes del cuerpo, sus funciones, las diferencias

entre los dos sexos, etc.

4. De los ocho a los once años: es una de las etapas más relevantes en el desarrollo de la sexualidad, especialmente para las personas con discapacidad, ya que suele comenzar la pre-adolescencia. Hay mayor interés en la imagen corporal y se determina la percepción propia acerca de su cuerpo.

Por tanto, es clave la comunicación y el comportamiento de las familias y entorno cercano del niño con diversidad funcional. Es importante que se les ofrezca información acerca de: la reproducción y el embarazo, los valores en la toma de decisiones, la masturbación, el abuso sexual, físico y emocional, así como sobre enfermedades de transmisión sexual.

5. De los doce a los dieciocho años: en esta etapa se busca más independencia y privacidad, evolucionando física y psicológicamente. Es primordial que el entorno de las personas con discapacidad trate el tema de la masturbación, especialmente delimitando en qué momentos y lugares es adecuado.

Aunque hay autores que afirman que el desarrollo sexual de las personas con diversidad funcional difiere poco del de las personas si discapacidad, sí hay *particularidades* (Fernández Bueno, 2014).

Comúnmente las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, desde el punto de vista del proceso de sexuación prenatal<sup>2</sup>, las personas con discapacidad no se distinguen en nada del resto de las personas. O, dicho de otro modo, se distinguen entre sí y con los demás tanto como cualquier otro individuo.

La discapacidad intelectual suele ser clasificada por las consecuencias que ésta tiene (capacidades intelectuales y autonomía social) y por el momento de la causa (prenatal, perinatal o postnatal). Al aclarar esta clasificación se pretende mostrar que, más que particularidades sexuales en las personas con diversidad funcional, se pueden producir procesos de sexuación<sup>3</sup> anómalos.

Como se ha dicho, las personas con discapacidad intelectual tienen generalmente dificultades en el aprendizaje por lo que, de ello, puede derivar alguna característica sexual. Sin embargo, lo más característico respecto a lo sexual es que muchos procesos son relativamente ajenos al aprendizaje (incluso en algunos que tradicionalmente se ha creído que son sólo cuestión de aprendizaje, la investigación va demostrando que el aprendizaje juega un papel discreto y en cualquier caso más bien represor que activador). En otras palabras: aunque todo es aprendizaje, el aprendizaje no lo es todo.

---

2 En la etapa de sexuación prenatal se desarrollan por orden: cromosómico (XX-XY), gonadal (ovarios testículos), hormonal (estrógeno, progesterona-testosterona), modelado de genitales internos y de genitales externos.

3 El proceso de sexuación es un proceso biológico básico del crecimiento y del desarrollo humano por el cual de un modo complejo y secuenciado se van adquiriendo diversos elementos anatomo-fisiológicos que configuran el cuerpo sexuado de mujer o de varón o de persona inter-sexuada (López, 1995, p. 54).

En cuanto a las particularidades, Fernández Bueno (2014) afirma que no hay particularidades eróticas en las personas con discapacidad más allá de las relacionadas con la propia característica central -la diversidad- de la erótica humana.

Hay dos aspectos contextuales, no siendo estrictamente eróticos, que sí afectan a la realización de la erótica de las personas con discapacidad:

- *Deficiente socialización sexual:* se ha dicho que el aprendizaje no tiene gran importancia en los procesos de sexuación y aprendizaje en la sexualidad, pero sí lo tiene en la erótica, ya que ésta suele adquirirse mediante los procesos habituales de aprendizaje (autoexploración, aprendizaje vicario<sup>4</sup>, influencia externa formal o informal).

Según Fernández Bueno (2014):

Básicamente lo que de aprendido tiene la sexuación, la sexualidad y la erótica se aprende mediante lo que se ha llamado educación incidental<sup>5</sup> o informal. Por decirlo de algún modo la información sobre “lo sexual” está en una especie de parque público simbólico a la que todos y todas tenemos algún acceso más o menos abierto o más o menos restringido. (p. 65).

Por tanto, lo más característico de las personas con diversidad funcional es la restricción a la que se ven sometidos respecto a la naturaleza sexual. Entre las propias dificultades de las personas con discapacidad y los obstáculos culturales y de su entorno, casi siempre la socialización sexual es escasa, así como poco formalizada y elaborada, es decir, no es educativa.

- *Restringido acceso al universo de lo íntimo:* la intimidad es necesaria para todos los seres humanos, por tanto, también lo es para las personas con diversidad funcional. “En el universo de lo íntimo no rigen las reglas públicas: prevalece el deseo sobre la obligación, el sujeto sobre el grupo, la intuición sobre la lógica, el placer sobre el esfuerzo, lo inmediato sobre lo mediato, etc.” (Fernández Bueno, 2014, p. 65).

A pesar de esto, las personas con discapacidad tienen muy restringido su acceso a un tiempo y un espacio de absoluta privacidad. Ante ellos a menudo prevalece la tutela, la prevención, la economía de medios y el control sobre su intimidad.

En otras palabras, si hay algo que hace peculiar la erótica de las personas con diversidad funcional es la falta de intimidad que sufren.

---

4 El autor de la teoría de aprendizaje vicario es Albert Bandura, quien afirma que las personas aprenden por imitación observando las consecuencias de las conductas de los otros (Osete, 2015).

5 Aprendizaje incidental se deriva de las situaciones cotidianas, no es intencionado.

Sin embargo, otro enfoque distinto respecto a lo explicado en este apartado acerca de la sexualidad y la diversidad funcional es el que aporta López. Este autor defiende que “el déficit que supone el retraso mental influye en la forma de expresar y vivir la sexualidad, que varía en función de la gravedad del déficit” (2002, citado en Escalera e Iniesta, 2004, p. 63). Esto implica que las personas con mayor autonomía social y mejor desarrollo de las habilidades sociales pueden tener experiencias sociales similares a las de personas sin discapacidad.

En paralelo, Torices (2006, citado en Caricote Agreda, 2012), señala que hay múltiples barreras físicas, históricas y de actitud entre las personas con diversidad funcional y el mundo exterior, lo que fomenta mitos y estigmas que minimizan la expresión sexual y la identidad social de la persona con discapacidad. Además, esta autora declara que estos mitos y estigmas derivan en creencias populares como, entre otros, que las personas con diversidad funcional son asexuales.

Barton (1998, citado en Caricote Agreda, 2012, p. 397) manifiesta que, en su opinión, tener discapacidad “significa ser objeto de una discriminación porque implica aislamiento y restricción sociales, afectivos y sexuales”. A pesar de esto, desde el prisma de la normalización e integración, este autor percibe la sexualidad como “un derecho que dichas personas tienen y del que nadie debe privarles”. Es decir, se deben respetar los derechos de las personas con diversidad funcional a tener relaciones afectivas y sexuales.

### **3.3 Marco legal del desarrollo sexual de las personas con discapacidad**

El Real Decreto 1/2013 de 29 de noviembre (3 de diciembre, 2013), nombrado anteriormente, es la ley general que hay para las personas con diversidad funcional en España. Sin embargo, a continuación, se explican diversas normativas específicas de sexualidad y diversidad funcional.

En el año 1971, se produce un acontecimiento muy importante respecto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual, ya que la ONU aprueba *la Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental*, en la que, por primera vez, por ley se garantizan los derechos sexuales de las personas con discapacidad. Esto deriva en la aparición de programas de educación sexual (de información y prevención de riesgos de las prácticas sexuales) en los años 80 y 90 (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013).

En el año 1978, España promulga su Constitución, en la que se incluye un artículo dedicado a la salud –también la sexual- de las personas con diversidad funcional:

Artículo 10. Derecho a la protección de la salud.

1. Las personas con discapacidad tienen derecho a la protección de la salud, incluyendo la prevención de la enfermedad y la protección, promoción y recuperación de la salud, sin discriminación por motivo o por razón de discapacidad, prestando especial atención a la salud mental y a la salud sexual y reproductiva.

En el año 2006, es aprobada -por la Asamblea General de las Naciones Unidas- la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en la que se aboga por el reconocimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional, entre ellos los derechos sexuales (detallados más adelante). Además, en esta Convención (ratificada por España) se establece la obligación de los Estados Partes de respetar:

El derecho de las personas con discapacidad a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener [...] a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiada para su edad y a que se provean los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos», así como a que «mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones que los demás.

### **3.4 Actitudes de las familias de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito afectivo-sexual**

Ya se ha explicado cómo es el desarrollo psicosexual de las personas con discapacidad, sin embargo, las actitudes de su entorno son un factor muy influyente en el desarrollo de su sexualidad y sus manifestaciones. Por ello, en este epígrafe se van a describir las diferentes actitudes y actuaciones que pueden tener los familiares de las personas con discapacidad intelectual en relación a su sexualidad.

Los mitos y falsas creencias (los cuales se van a describir en el siguiente epígrafe) que existen en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual influyen negativamente en las actitudes al respecto de las personas de su entorno.

Se les suele considerar como personas asexuadas, lo que supone una negación de su sexualidad; se teme que su sexualidad suponga un conflicto con las actitudes aceptadas por la sociedad, ya que, aunque se piense que son seres carentes de instinto sexual, cuando aparecen signos de su sexualidad se les suele concebir como personas con una sexualidad descontrolada, etc. (Escalera e Iniesta, 2004).

Sin embargo, el modo de expresar la sexualidad en las personas con discapacidad intelectual está determinado por la deficiente socialización sexual y el restringido acceso a la construcción de la propia intimidad

(Padrón Morales, 2012).

- *Deficiente socialización sexual:* los familiares tratan de *proteger* a las personas con discapacidad de los *peligros* de lo sexual, peligros que tienen sentido si se parte de una actitud de valoración negativa de la sexualidad, sin entenderla como otra dimensión a cultivar de las personas. Esta deficiente socialización se ve influida por la negación de la sexualidad, así como la represión de cualquier manifestación erótica de estas personas por parte de sus familiares.
- *Restringido acceso a la construcción de la propia intimidad:* esto es el resultado de la sobreprotección a estas personas. Sus familiares tratan de protegerles y estar siempre pendientes de ellos, lo que anula la intimidad de las personas con discapacidad.

En general, las familias suelen ser los primeros agentes de educación sexual (intencionadamente o no), y son varios los aspectos que pueden aportar a ésta (Amor, 1997, citado en Navarro Guadarrama y Hernández González, 2012): la familia es responsable de crear un clima de amor y comunicación mutuo, así como de transmitir conocimientos y valores sobre la sexualidad. La vida y el comportamiento de la familia, especialmente de los padres, tiene una gran influencia en la educación sexual de las personas con discapacidad intelectual, ya que los padres son determinantes en la formación de la identidad sexual y la posibilidad de lograr la socialización de estas personas. Además, a la familia le corresponde resolver las primeras inquietudes de las personas con discapacidad intelectual.

El entorno de las personas con discapacidad intelectual les proporciona información acerca del mundo desde su perspectiva particular, por eso es importante que las familias trabajen por eliminar sus falsas creencias y mitos al respecto de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.

Algunas de las resistencias o dificultades que se suelen encontrar respecto a las familias y la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual son (López Sánchez, 2011):

- Tomar decisiones por sus hijos o hijas.
- Considerar que sus hijos o hijas no pueden aprender nada sobre sexualidad y relaciones amorosas. Esta falsa creencia puede llevar a que los familiares no hablen de estos temas con sus hijos, e incluso se opongan a la educación o formación afectivo-sexual.
- Considerar que sus hijos o hijas son inocentes y no tienen intereses sexuales. Puede haber personas en los que así sea, pero esto no es derivado únicamente de la condición de persona con discapacidad intelectual.
- Prejuicios acerca de que la intervención o educación afectivo-sexual puede llevar a las personas con discapacidad a la masturbación *excesiva*, ser precoces y promiscuos en las relaciones y tener embarazos no deseados. Sin embargo, es más probable que su desarrollo y conducta afectivo-sexual sea

más ajustada cuanto más información tengan al respecto.

- Desconfiar de los profesionales que intervienen en la educación afectivo-sexual.

### **3.5 Actitudes sociales ante la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual**

A continuación, se desarrolla el estigma social acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, incluyendo los mitos y creencias al respecto. Además, se explica la vulnerabilidad que tiene este colectivo respecto a los abusos sexuales.

#### **3.5.1 Mitos y creencias: estigma sobre la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual**

En cuanto a la sociedad, la falta de información y el desconocimiento hacia las personas con diversidad funcional fomentan opiniones represivas e infundadas respecto al desarrollo afectivo-sexual de estas personas, y, además, favorece que se extiendan falsas creencias y prejuicios hacia su sexualidad (Navarro, 2012, citado en Díaz Rodríguez, Gil Llario, Ballester Arnal, Morell Mengual y Molero Mañes, 2014).

De igual modo, este tipo de pensamientos son una barrera en la percepción de la sexualidad como un derecho natural e inherente a todas las personas, también a las personas con diversidad funcional, y como un elemento que puede influir en la calidad de vida y que potencia el máximo desarrollo personal y social (Verdugo, 2000, citado en Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002).

A pesar de que no tienen ninguna base científica, estos son algunos de los mitos o falsas creencias acerca del ámbito afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual (Padrón Morales, 2012):

- No tienen sexualidad, ni deseos sexuales, ni necesidades sexuales. Son personas asexuadas y/o no les interesa lo que tiene que ver con la sexualidad.
- No son personas atractivas sexualmente y no pueden producir placer a otras personas.
- Es mejor que no se despierte su interés sexual porque son inocentes y no saben decidir.
- Las dificultades derivadas de la propia discapacidad les impiden tener relaciones sexuales *normales*.
- No pueden tener parejas.
- Algunas personas con discapacidad tienen una sexualidad incontrolable y promiscua.
- El fin de las relaciones sexuales es la procreación y las personas con discapacidad no pueden o no deben tener hijos.

- La educación sexual incita e incrementa la *conducta coital*.

Parra y Oliva (2013), al respecto, añaden otros pensamientos considerados como falsas creencias:

- No es posible llevar a cabo educación sexual con las personas con discapacidad intelectual.
- La Educación Sexual solo despierta su sexualidad *dormida*.
- Existe temor a la transmisión genética de la discapacidad a los posibles hijos.
- La única satisfacción sexual a la que puede aspirar es la de satisfacer a la otra persona.
- Las mujeres con discapacidad intelectual tienen menos deseo sexual que los hombres con la misma discapacidad.
- No tienen una orientación del deseo sexual definida, sino que tratan de aprovechar las oportunidades que tienen, por tanto, la homosexualidad en personas con discapacidad intelectual es producto de la falta de oportunidades con personas de diferente sexo.
- Las personas con discapacidad no pueden ser transexuales ya que se eso se debe a una confusión producto de su propia discapacidad.

Además de estos mitos, se priva a las personas con discapacidad intelectual de voluntad y capacidad de decisión. Por tanto, se trata a estas personas como sujetos pasivos “que se dejan hacer pero que no buscan, hacen o deciden”; lo que lleva a que su entorno no se plantee que puedan y quieran tener relaciones sexuales consentidas, deseadas y satisfactorias. Igualmente, se piensa que no saben decir *no* y, por ello, pueden ser víctimas de abusos sexuales.

Al mismo tiempo, se les considera personas que deben ser protegidas, esto despierta en su entorno el instinto de protección y de cuidado, interfiriendo en su autonomía e independencia. Se trata de protegerles de abusos sexuales, de evitar conductas eróticas por miedo a embarazos no deseados, incluso los familiares prefieren que no se enamoren para evitar posibles frustraciones.

En conclusión, los mitos afectan de manera negativa a su sexualidad: se silencia, se invisibiliza la diversidad y se considera peligrosa e innecesaria la educación sexual; por lo tanto, se evita y se reprime, lo que supone una limitación del pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. Por este motivo es imprescindible que la Educación Social abogue por fomentar una Educación Sexual inclusiva, y parta del derecho de las personas con diversidad funcional a tener una vida afectiva y sexual plena, saludable y satisfactoria; ya que es un aspecto fundamental para su bienestar y calidad de vida.

### **3.5.2 Vulnerabilidad de las personas con discapacidad intelectual en abusos sexuales**

Determinadas actitudes negativas y las falsas creencias basadas en mitos y prejuicios hacia la sexualidad de las personas con discapacidad -explicadas en el epígrafe anterior-, suponen uno de los principales factores de vulnerabilidad de estas personas a sufrir abuso sexual, según Verdugo et al. (2002, citado en Olavarrieta Bernardino et al., 2012).

Se entiende por abuso sexual la imposición de la voluntad de una persona a otra “valiéndose para ello de una mayor fuerza física, o superioridad intelectual o con algún tipo de chantaje emocional o de otro tipo, con objeto de mantener algún tipo de relación erótica” (Padrón Morales, 2012, p. 62).

Al respecto, Lola Fernández (2002) recoge que la violencia sexual “engloba cualquier tipo de acto sexual impuesto o cometido contra el deseo y la voluntad de una persona, ya sea a través de la fuerza, amenazas, intimidación, engaño o coacción” (citado en Padrón Morales, 2012, p. 62).

Los estudios realizados respecto al abuso sexual en personas con discapacidad intelectual afirman que el abuso es más frecuente en estas personas que en el resto de población. Reflejo de ello es el estudio llevado a cabo por Sullivan y Knutson (2000), el cual señala que la prevalencia del maltrato en la población general es del 9%, mientras que en las personas con discapacidad intelectual es del 31%. Las formas de maltrato más frecuente son la actitud negligente y el maltrato físico, emocional y sexual.

Existen diversas creencias que facilitan de algún modo que ocurran estos hechos (Verdugo, 2002, citado en Padrón Morales, 2012): se piensa que las personas con discapacidad intelectual no son atractivas y no generan atracción en otras personas, por lo que no van a sufrir abusos sexuales; en cuanto a los abusos sexuales, algunas personas creen que son difíciles de evitar y no se puede hacer nada más que proteger a estas personas. También se puede pensar, erróneamente que las personas con discapacidad intelectual no comprenden ni sienten el daño y, por esto, es menos grave.

Además, en la posibilidad de que estas personas sufran abusos sexuales, influyen otros aspectos como (Verdugo, 2002, citado en Padrón Morales, 2012): las personas con discapacidad pueden tener menor autonomía y mayor dependencia de otras personas, pueden tener dificultades para descifrar las intenciones del agresor, así como menos capacidad de defensa o de negarse a hacer algo que no les guste. Además, se suele educar a las personas con discapacidad intelectual para obedecer a otros adultos y depender de ellos, y suelen estar acostumbradas a que otras personas accedan a su intimidad y a su cuerpo para apoyarles en diversas actividades. Por otro lado, estas personas no suelen ser receptores de formación afectivo-sexual, lo que impide que puedan etiquetar un abuso sexual como tal. Como conclusión, se puede decir que el abuso sexual es un fenómeno multicausal que se puede frenar de muchas maneras, principalmente

con educación afectivo-sexual: tanto en personas con discapacidad intelectual para que aprendan a protegerse, como en su entorno (familias y profesionales) con el fin de erradicar los mitos y falsas creencias respecto a la sexualidad de estas personas.

### **3.5.3 Importancia de la educación afectivo-sexual en personas con discapacidad intelectual**

La inclusión es un proceso necesario para que las personas en exclusión social, y, por lo tanto, para las personas con discapacidad intelectual, se desarrollen en sociedad en equidad<sup>6</sup> de oportunidades con otras personas. Desde el principio de inclusión se plantea la sexualidad como un aspecto más de la persona con discapacidad intelectual, para promover su desarrollo integral y fomentar una actitud positiva, desde la formación y educación en todas las áreas de la persona, y con el fin de que pueda llegar a tener una vida sexual satisfactoria (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013).

Es difícil elaborar una definición de educación sexual de manera unívoca y que abarque todas las posibilidades que ésta ofrece, ya que es un término amplio que puede ser enfocado de un modo u otro en función de los valores, la ética, la religión, la ideología, etc.

*Educación Sexual* es un término que incluye concepciones sobre la tarea de educar y las finalidades de la educación, pero, además, implica un concepto de sexualidad de partida.

Educar no sólo es transmitir un conjunto de nociones. Educar es enseñar a actuar, a decidir y a elegir, informar y formar. Se trata de incidir en comportamientos y en actitudes, priorizando la construcción de actitudes de acción y de comprensión. (Fernández Bueno, 2014, p. 8).

Por lo tanto, la educación se define por el sentido del cambio, ya que se considera que se educa si lo que se aporta a la persona (los cambios y valores que se promueven) le enriquecen y le ayudan a crecer; también si lo que se transmite a la persona genera seguridad, autonomía, afectividad, capacidad de comprensión y disfrute.

La OMS, en el año 2006, elabora la siguiente definición de educación sexual:

La educación sexual es la promoción del pensamiento crítico conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad y fomento del proceso por medio del cual el individuo pueda reconocer, identificar y aceptarse como un ser sexuado y sexual a lo largo del ciclo vital, libre de ansiedad, temor o sentimiento de culpa. (Parra y Oliva, 2013, p. 43).

Una de las principales finalidades de la educación sexual debe ser promover el bienestar de las personas con discapacidad intelectual y esto implica capacitarlas para mejorar su autoestima, facilitar su identidad

---

<sup>6</sup> Equidad es proporcionar a cada persona lo necesario en función de sus condiciones, características, necesidades, etc.

sexual, promocionar la salud sexual y favorecer su inclusión social.

Por otro lado, la educación sexual es un derecho de las personas y una vía de promoción de la salud sexual, por eso es importante que se considere un aspecto fundamental en la intervención con las personas con discapacidad intelectual. A parte de adquirir conocimientos, la educación sexual debe fomentar un pensamiento crítico que favorezca actitudes positivas hacia la sexualidad y dar la posibilidad a la persona de reconocer, identificar y aceptarse como un ser sexuado y sexual durante su ciclo vital, sin ansiedad, temor o sentimiento de culpa (OMS, 2000, citado en Escalera e Iniesta, 2004).

En relación a la información y educación afectivo-sexual que suelen recibir las personas con discapacidad intelectual, suele estar determinada por tres características (Navarro, Torrico y López, 2010):

- En muchos casos, se les niega información sexual y, en otras ocasiones, se les ofrece información que no comprenden.
- Están expuestos a continuos mensajes negativos y prohibiciones en torno a la sexualidad (Kempton y Kahn, 1991; Leicester y Cooke, 2002).
- Se encuentran con mensajes contradictorios de su entorno, ya que los modelos de observación que tienen (sus padres, otros adultos e iguales y, sobre todo, los que aparecen en los medios de comunicación), les llevan con frecuencia a tener expectativas no realistas, especialmente en relación con la pareja.

De esto se deriva la necesidad de que las personas con discapacidad intelectual deben recibir información y conocimientos adecuados a su capacidad de comprensión, edad e inquietudes; además, las respuestas deben ser pertinentes y claras a todas las preguntas, así como se debe encontrar momentos educables adecuados que, según Montiel (2005, citado en Caricote Agreda, 2012, p. 398) se dan de manera espontánea en la cotidianidad.

Desde el planteamiento que se acaba de describir, el objetivo final de la educación sexual es que cada persona aprenda a conocerse, aceptarse, vivir y expresar su sexualidad de modo que se sienta a gusto. Este objetivo se concreta en los siguientes (Padrón Morales, 2012, pp. 27-28):

- Posibilitar la aceptación personal de la sexualidad en todas sus dimensiones como fuente de placer, comunicación, afectividad, salud y, si se desea, reproducción.
- Tomar conciencia y conocer la figura corporal.
- Desarrollar la autoestima y la aceptación del cuerpo y de las sensaciones.
- Conocer y analizar el deseo sexual humano, su orientación sexual y sus manifestaciones.

- Conocer los elementos básicos de la respuesta sexual y los afectos y emociones asociados.
- Reconocer las necesidades afectivas y su evolución, conocer los fenómenos amorosos (amistad, enamoramiento, amor y relaciones igualitarias).
- Desarrollar habilidades como la comunicación, la empatía, la expresión emocional que permitan vivir la erótica y las relaciones personales de manera adecuada.
- Entender cómo y cuándo tener experiencias sexuales compartidas que sean positivas y gratificantes.
- Aprender a reconocer las situaciones de riesgo del comportamiento sexual.
- Desarrollar estrategias personales y colectivas para el análisis y la resolución de problemas que se pueden presentar en torno a la sexualidad.

Por otro lado, Amor Pan (2004) propone las siguientes pautas para la educación afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual (citado en Caricote Agreda, 2012, pp. 398-399):

- La educación sexual se debe afrontar de manera coordinada entre la familia y la escuela/centros ocupacionales, centros de día, etc. La información/formación debe estar encaminada a orientar la conducta de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito afectivo-sexual.
- Las pautas de conductas adecuadas deben ser enseñadas formalmente a estas personas, para que conozcan los comportamientos adecuados con ellos mismos y con otras personas.
- Darles a entender el afecto, el amor, el enamoramiento y el placer de forma normalizada, positiva y gratificante, en un plano de igualdad, responsabilidad y respeto mutuo.
- Las personas con discapacidad intelectual deben aprender a reconocer y comportarse distintamente según sus relaciones vinculantes.
- Dirigir las posibles conductas masturbatorias hacia momentos y lugares adecuados, resaltando la necesidad de unos correctos hábitos de higiene e intimidad.
- Los contenidos de la sexualidad se deben tratar de forma sencilla, explícita y positiva, propiciando un clima de expresión sexual saludable y socialmente aceptable.
- Deben aprender a decir *no* sin ceder a las presiones. Así se disminuye el riesgo al abuso sexual.
- Es conveniente, dependiendo de la edad y grado de discapacidad intelectual, que conozcan los métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual para orientar hacia relaciones sexuales sin riesgos.

En conclusión, la educación afectivo-sexual no debe ser únicamente sobre sexo, sino que debe incluir, entre otros, formación sobre sentimientos, comunicación, conductas en privado y público, límites, y formación de relaciones. Lo que supone que la educación afectivo-sexual debe incluir enseñanza-aprendizaje de cómo ser responsable del cuerpo y de las acciones, así como fomentar la autonomía personal de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la afectividad y sexualidad.

### 3.6 Rol de profesionales e instituciones en la educación afectivo-sexual

En la intervención con personas con diversidad funcional es muy importante el papel de los profesionales que intervienen con ellos. Concretamente en el ámbito afectivo-sexual, los profesionales de las entidades deben atender, educar y apoyar la sexualidad de las personas con discapacidad. Para ello es necesario que dichos profesionales estén formados en este ámbito con el fin de llevar a cabo una educación afectivo-sexual adecuada a las necesidades y realidades de las personas con diversidad funcional, de tal forma que se favorezca una vivencia positiva de su sexualidad, así como su autonomía y sus capacidades personales (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013).

El rol de los profesionales debe centrarse en (López Sánchez, 2013):

- Contribuir a que las personas acepten su discapacidad y las posibles limitaciones derivadas.
- Reconocer el derecho a resolver las necesidades de intimidad emocional y sexual.
- Vencer las posibles resistencias de la persona con discapacidad, su pareja o familia.
- Evaluar las formas más adecuadas de interacción o estimulación sexual.
- Informarles de las limitaciones y posibilidades en el campo de la sexualidad.
- Ofrecerles ayudas conductuales, farmacológicas e instrumentales.
- Facilitarles la consecución de todos sus derechos, incluido el de tener hijos.

De manera paralela, los profesionales que lleven a cabo la intervención afectivo-sexual con personas con diversidad funcional deben tener en cuenta las siguientes estrategias metodológicas para que la intervención sea lo más exitosa posible (Fernández Bueno, 2014):

- *Transmitir actitudes*: la transmisión de contenidos, actitudes, información, etc. debe basarse en aprendizajes significativos para las personas a las que van dirigidos. Es importante no solo informar sino educar.
- *Participación y coordinación*: la acción debe estar centrada en las personas que la van a recibir, además, estas personas deben ser participantes activos. Se debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje

- individual de cada persona y adaptar los contenidos a sus necesidades.
- *Respeto por las diferencias:* en la intervención, los profesionales van a encontrar ideologías, actitudes, pensamientos diferentes con los que puede que no coincidan. Sin embargo, es necesario que los profesionales muestren respeto ante ello.
  - *Coordinación con las familias:* siempre que sea posible, es favorable para la intervención que los profesionales e instituciones coordinen su trabajo con las familias de las personas con diversidad funcional. Además, pueden guiar y aconsejar en la intervención de las familias en el desarrollo afectivo-sexual de estas personas. Esto favorece que la información que les llega a las personas con discapacidad no sea contradictoria y se trabaje en una misma dirección, la del bienestar de esta persona con diversidad funcional entre familias y profesionales.

Es evidente que hay múltiples profesionales que pueden intervenir en esta área, entre ellos los educadores sociales. Estos profesionales de la Educación Social tienen un perfil óptimo para ayudar a que las personas con discapacidad vivan su sexualidad como cada uno desee, fomentando su autonomía, así como actitudes responsables al respecto ya que tienen estrategias para detectar necesidades y dar respuesta a las mismas mediante el diseño o programación de diferentes actividades. Además, pueden ser mediadores con las familias y servir de guía en el proceso de educación afectivo-sexual de las personas con diversidad funcional. En pocas palabras, la Educación Social y la educación sexual trabajan en una misma dirección, la del empoderamiento y autonomía de las personas con discapacidad intelectual.

#### **4. METODOLOGÍA**

En este punto se explica la metodología aplicada respecto la investigación en varias instituciones para obtener datos desde la realidad de las personas con discapacidad intelectual, su sexualidad y su entorno.

##### **4.1 Selección de participantes y descripción del procedimiento**

Primeramente, para seleccionar los participantes mediante internet, se ha realizado una búsqueda de diferentes instituciones en la Comunidad Autónoma de Madrid que trabajan con personas adultas con discapacidad intelectual y, con el fin de concertar una entrevista (de investigación social) que aporte información relevante al presente trabajo, se ha enviado un correo electrónico a seis de dichas instituciones, obteniendo respuesta de tres de ellas: A, D, E. Además de estas tres, se ha realizado la misma entrevista de manera presencial en otras dos entidades (B y C).

Las seis personas que se han entrevistado son profesionales que trabajan en las entidades, por lo tanto,

como en toda entrevista de investigación, son meros transmisores de información sobre la situación y posicionamiento de las entidades a las que representan acerca de su intervención o no intervención en materia afectivo-sexual.

Por privacidad, no se revela el nombre de las entidades y, en su lugar, se van a emplear las letras A-E.

En los correos electrónicos enviados a las diferentes instituciones se presenta la persona remitente y se da a conocer la finalidad de la posible entrevista, la cual se les hace llegar mediante un enlace a la herramienta Google Drive para facilitar la colaboración.

Dos de las entidades no tienen programa del desarrollo afectivo sexual para sus usuarios, y la entrevista a estas dos entidades consta de siete cuestiones destinadas a conocer si se han planteado realizar programas afectivo-sexuales, por qué no se realizan, si creen que es necesario, qué opinión tienen al respecto, etc.

Las otras tres entidades sí tienen programa del desarrollo afectivo sexual para sus usuarios, y la entrevista que se les ha realizado consta de once cuestiones: objetivos y contenidos del programa, duración, perfil de los usuarios, satisfacción de los mismos, actitudes de las familias al respecto, progreso de los usuarios tras la aplicación del programa, qué resistencias se han encontrado, etc.

## 5. DESARROLLO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este bloque de contenido se muestra el análisis de los programas analizados en este trabajo y se expone una discusión de los resultados obtenidos.

### 5.1 Resultados de los programas analizados

Para llevar a cabo un análisis sistemático de la información proporcionada en las cinco entrevistas, y así realizar una comparación y conclusión, se han empleado dos plantillas comparativas de las aportaciones de las entidades entrevistadas. En la primera plantilla se han comparado las dos entidades que no tienen programa afectivo-sexual, y en la segunda plantilla se han comparado las tres entidades que sí tienen formación en materia afectivo-sexual para sus usuarios. A continuación, se muestra la información más destacable extraída de las dos plantillas comparativas.

En las dos instituciones que **no tienen programa afectivo-sexual**, se destaca que:

- A pesar de que las dos instituciones no trabajan el desarrollo afectivo-sexual de sus usuarios, ambas creen que sí es necesario que se intervenga en este aspecto y, además, se han planteado llevar a cabo

talleres/programas del desarrollo afectivo-sexual para sus usuarios.

- En ninguna de las instituciones las familias han demandado que se trabaje con sus familiares con discapacidad intelectual su desarrollo afectivo-sexual, al igual que los propios usuarios.

En las tres instituciones que **sí tienen programa afectivo sexual**, se destaca que:

- En ocasiones se suele percibir la intervención en el desarrollo afectivo-sexual como algo reciente, innovador, etc., sin embargo, dos de los tres programas analizados se llevan a cabo desde hace más de diez años.
- Uno de los puntos débiles es la falta de implicación directa de las familias en el desarrollo afectivo-sexual de sus familiares con discapacidad intelectual. A menudo las familias de las personas con discapacidad están directamente implicadas y se les hace partícipes de la formación e información, y, por tanto, del desarrollo de éstos en la mayoría de las áreas, sin embargo, de los programas analizados solo uno trata de implicar a la familia en el desarrollo afectivo-sexual de los usuarios.
- Dos de las entidades exponen como resistencia la falta de apoyo y colaboración, especialmente en los momentos iniciales, de las familias de los usuarios –que en ocasiones se han mostrado en contra– y de las propias entidades a la hora de llevar a cabo dichos programas.
- Se observa que, tras la ejecución de estos talleres, las familias *pierden el miedo* a que se trabaje el desarrollo afectivo-sexual de sus familiares con discapacidad intelectual y muestran una actitud favorable hacia dichos talleres.
- Uno de los principales logros que es común en las tres entidades es la expresión de emociones, situaciones y sentimientos por parte de los usuarios.
- Uno de los puntos fuertes de los programas analizados es la evidente amplitud de contenidos que se abordan en éstos. Coinciden dichos contenidos, entre otros, en puntos como: conocimiento del cuerpo humano, autoexploración y masturbación, prevención de abusos, normas sociales.
- Otro aspecto a destacar es el hecho de que una de las entidades trata de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, un asunto de máxima actualidad.
- El programa de una de las entidades (C) es especialmente relevante: en cuanto a sus contenidos y objetivos, se puede decir que es un programa completo, ya que es va más allá del clásico taller de ETS y prevención de abusos. Este taller se interesa por la construcción y desarrollo de la adecuada afectividad y sexualidad de la persona, cubriendo áreas importantes como: claves en pareja (límites, celos, intimidad, etc.), las diferentes relaciones interpersonales, identidad de género y orientación sexual,

masturbación y juegos, higiene y cuidados íntimos. Esto supone una intervención integral en el desarrollo afectivo-sexual de las personas, algo innovador a este respecto ya que de manera general este tipo de talleres suelen limitarse a los principales contenidos como: conocimiento del cuerpo humano, prevención de abusos sexuales como colectivo de riesgo, conocimiento y prevención de ETS, métodos anticonceptivos, etc.

## 5.2 Discusión

En este punto, se pretende contrastar los resultados de los programas analizados con los contenidos del estado de la cuestión respecto al desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual.

La *Primera Conferencia Nacional sobre Sexualidad en Personas con Discapacidad Psíquica* (1992) establece que las familias y los profesionales tienen que dar respuesta de manera eficaz, práctica y sencilla a las demandas y necesidades de las personas con discapacidad intelectual, fomentando el desarrollo y crecimiento de la persona (García Torres, Díaz Morón y Fernández González, 2013). Puede que este sea uno de los puntos débiles en la intervención con personas con discapacidad intelectual, tanto por parte de las familias como por parte de las instituciones y profesionales.

Respecto a las familias, la información proporcionada por las cinco instituciones estudiadas refleja que las familias han supuesto una resistencia para llevar a cabo estos programas afectivo-sexuales. Se debe tener en cuenta que muchas personas adultas con discapacidad intelectual están incapacitadas judicialmente y, por lo tanto, son las familias quienes toman decisiones con el fin de que estas personas se desarrollen en las mejores condiciones posibles. Pero, a pesar de esto, los tutores legales están obligados por ley a velar por el bienestar de la persona tutelada, entre otras cosas, a procurarle una educación y formación integral, así como promover la autonomía y capacidad de la persona tutelada y su inclusión en la sociedad.

En cuanto a las entidades y profesionales, a pesar de que muchas de ellas tratan de atender diferentes aspectos, es evidente que no siempre se busca dar respuesta al desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual, ya que dos de las cinco instituciones no presentan formación o intervención al respecto.

Es necesario que se dé mayor importancia a éste área, y que los programas relativos no solo se centren en prevención de enfermedades de transmisión sexual, abusos sexuales y embarazos no deseados como afirman Díaz Rodríguez, Gil Llarío, Ballester Arnal, Morell Mengual y Molero Mañes, 2014.

Se deben atender otros aspectos como los emocionales, afectivos, personales y sexuales de la educación

sexual, y un buen ejemplo de ello es el programa que lleva a cabo la *Fundación A la Par*, el cual busca proporcionar una atención lo más íntegra posible en cuanto a la educación del desarrollo afectivo y sexual de las personas con discapacidad intelectual.

¿Qué es educar? “Educar es enseñar a actuar, a decidir y a elegir, informar y formar. Se trata de incidir en comportamientos y en actitudes, priorizando la construcción de actitudes de acción y de comprensión” (Fernández Bueno, 2014, p. 8). Por tanto, y aunque en relación con los programas analizados no es lo común, los programas de educación afectivo-sexual deben propiciar la construcción y desarrollo de cada persona en el ámbito de la afectividad y la sexualidad.

Pero, ¿qué es educación sexual? Es necesario hacer mención otra vez al programa de la entidad C, el cual responde a la definición que la OMS (2006) hace acerca de educación sexual, en la que se destaca la promoción del pensamiento crítico con actitudes positivas hacia la sexualidad, así como el fomento de un proceso por el cual la persona con discapacidad pueda reconocerse y aceptarse como un ser sexuado y sexual (Parra y Oliva, 2013, p. 43).

Por último, otro aspecto destacable en la relación entre el análisis de la realidad mediante los cinco programas y el estado de la cuestión es lo determinada que está la información y educación afectivo-sexual por los mensajes contradictorios de su entorno que reciben las personas con discapacidad, debido a que los modelos de observación pueden derivar en tener expectativas no ajustadas a su realidad (Navarro, Torrico y López, 2010).

## 6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado en el marco teórico, con el fin analizar el conocimiento y comprensión de la sexualidad en personas adultas con diversidad funcional, se evidencia que hay múltiples definiciones de discapacidad intelectual que atienden a diferentes matices: algunas se centran más en las limitaciones, otras se centran más en las necesidades de apoyo, etc. Es decir, según el autor o el momento socio-histórico, las definiciones son más o menos positivas respecto a la visión o enfoque de la discapacidad intelectual. Sin embargo, lo que la mayoría de definiciones destacan es la alteración o afeción de la autonomía de las necesidades de apoyo en diferentes áreas, donde tenemos cabida los profesionales de la Educación Social. Por tanto, el área afectivo-sexual también se debe tener en cuenta dentro de su desarrollo para prestar los apoyos necesarios.

En cuanto al desarrollo afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual, se puede concluir que este difiere del de las personas sin discapacidad intelectual tanto, o tan poco, como el de cualquier persona

con otra, ya que la principal diferencia no es el propio desarrollo afectivo-sexual en sí mismo, sino que es la derivada de sus posibles dificultades de aprendizaje.

A pesar de que hay muchas investigaciones que dan a conocer el desarrollo psicosexual de las personas con discapacidad intelectual, todavía existen mitos y falsas creencias al respecto que limitan y determinan de manera negativa su desarrollo afectivo-sexual y que, además, son un factor de riesgo en cuanto a los posibles abusos sexuales.

Tras detectar que este colectivo es susceptible a sufrir abusos sexuales, surgen muchos programas con el fin de darles herramientas de protección frente a dichos abusos. Sin embargo, pocos programas son los que van más allá de la protección de abusos sexuales o de protección de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

Debido a esto es indispensable que la Educación Social fomente una educación afectivo-sexual íntegra e inclusiva, y que parta del derecho de las personas con discapacidad intelectual a tener una vida afectiva y sexual plena, saludable y satisfactoria, ya que es un aspecto fundamental para su bienestar y calidad de vida.

Como se ha nombrado, en la actualidad hay diversos programas de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual, sin embargo, no todas las instituciones que intervienen con este colectivo llevan a cabo dichos programas. Reflejo de ello es el análisis de las cinco instituciones de Madrid, de las cuales solo tres tienen programa afectivo-sexual. Al respecto, es muy destacable que con la realización de este trabajo se ha percibido que, de manera general, tanto las instituciones como las familias, dan prioridad a otros aspectos como: formación académica o laboral, actividades de la vida diaria, actividades instrumentales, formación en habilidades sociales, etc., pero el desarrollo afectivo-sexual se obvia y se trabaja con menos importancia o no se trabaja.

A pesar de esto, cada vez son más las instituciones y familias que comprenden que esta área también es trascendente en la vida de las personas con discapacidad intelectual, y, por ello, se llevan a cabo muchos programas de educación afectivo-sexual.

Es evidente que las familias e incluso las instituciones, en ocasiones, suponen una resistencia en la intervención en esta área, pero no se debe olvidar que las personas con discapacidad intelectual –a pesar del criterio que puedan tener sus familias o las instituciones en las que están– tienen derecho a vivir una sexualidad digna y plena, derecho amparado y garantizado junto a otros *Derechos Sexuales* en diferentes textos legales y convenciones desde los años 70 hasta la actualidad.

Por tanto, es tarea de los educadores sociales defender dichos derechos en favor de las personas con discapacidad intelectual, para fomentar su autonomía e inclusión, la cual abarca todos los contextos o áreas,

incluyendo el afectivo-sexual. Esto supone empoderar a las personas con discapacidad intelectual para que vivan una sexualidad plena ajustada a sus necesidades y preferencias, sin discriminación y en equidad de oportunidades que todas las personas de la sociedad.

Para ello, cabe destacar que no solo hay que trabajar con aquellas familias o instituciones que manifiestan una anulación de la sexualidad de las personas con discapacidad, sino que, además de dar herramientas y apoyos a las personas con discapacidad intelectual, hay que trabajar con las familias y profesionales de las instituciones que intervienen con estas personas para que comprendan y perciban la sexualidad como otra área de su desarrollo en el que también se deben prestar los apoyos necesarios.

Muchas familias piensan –entre tantos mitos y falsas creencias que hay en referencia a la sexualidad de las personas con diversidad funcional– que si no demandan y potencian la educación afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual puede que éstas por sí mismas tampoco lo hagan y así evitan que se *despierte* su sexualidad, o incluso creen que las personas con discapacidad intelectual no tienen sexualidad.

La educación afectivo-sexual a personas con discapacidad intelectual no debe ser solo sobre prevención de abusos sexuales y sexualidad (ETS, coito, masturbación, etc.), sino que también debe trabajar sentimientos, expectativas, comunicación, conductas en privado y público, límites, formación de relaciones, identidad de género, orientación sexual, etc. Esto supone que la educación afectivo-sexual debe incluir enseñanza-aprendizaje para que cada persona sea responsable de su propio cuerpo y de las propias acciones, así como fomentar la autonomía personal de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la afectividad y sexualidad.

Aunque esto es una ardua tarea, los educadores y educadoras sociales tienen diferentes competencias imprescindibles para guiar las intervenciones con éxito, por ejemplo: interpretar o detectar las diferentes necesidades tanto con las personas con discapacidad intelectual como con sus familias y hacer programaciones al respecto para satisfacer estas carencias; saber escuchar y orientar a las familias en la educación afectivo-sexual de las personas con discapacidad intelectual; fomentar la autonomía de las personas con discapacidad intelectual en las diferentes áreas; dotar de herramientas a las personas para enfrentar los posibles conflictos y ser un agente mediador en los mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPADEX. (3 de mayo de 2015). *La discapacidad a lo largo de la historia. Plena Inclusión Galicia*. [Entrada de un blog]. Recuperado de <http://aspadex.org/la-discapacidad-a-lo-largo-de-la-historia/> [Consulta 14/10/2019].

- Caricote Agreda, E. (2012). La sexualidad en la discapacidad intelectual. Ensayo. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 16(55), 395-402. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140020> [Consulta: 14/10/2019].
- Castellanos Rodríguez, E. (2017). *Diversidad funcional y sexualidad: estudio de perspectivas teóricas* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26704> [Consulta: 14/10/2019].
- Clares López, M. F. (2013). *La Diversidad Funcional. Material Didáctico de la asignatura Habilidades de Autonomía Personal y Social, C.F.G.S. Integración Social*. Madrid: Centro de Formación Padre Piquer.
- Díaz Rodríguez, I. M., Gil Llario, M. D., Ballester Arnal, R., Morell Mengual, V., y Molero Mañes, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *INFAD: Revista de Psicología*, 3(1), 415-422. Recuperado de <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD35182.pdf> [Consulta: 14/10/2019].
- Escalera, C., e Iniesta, J. (2004). Intimidad, privacidad y salud sexual de las personas con discapacidad intelectual: Un enfoque desde la institución. *Informació Psicològica*, 85/86, 60-70. Recuperado de <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/download/334> [Consulta: 14/10/2019].
- Fernández Bueno, A. (2014). *Sexualidad y Educación Afectivo-Sexual: Interviniendo desde la integración social*. Madrid: Centro Humanista La Pecera.
- García Torres, L., Díaz Morón, A., y Fernández González, E. M. (2013). *La afectividad y la sexualidad en personas con discapacidad*. Fundación Grupo Develop. Recuperado de <http://www.grupodevelop.com/wp-content/uploads/pdf/informe-sexualidad-discapacidad.pdf> [Consulta: 14/10/2019].
- Gobierno de España. (s. f.). *Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/informacion/leyGeneralDiscapacidad.htm> [Consulta: 14/10/2019].
- Ley 1/2000 de 7 de enero de 2000. (8 de enero de 2000). Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 7. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323&p=20151028&tn=1> [Consulta: 14/10/2019].
- López García, M. L. (1995). *Educación afectivo-sexual*. Madrid: Narcea.
- López Sánchez, F. (2013). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Morell Mengual, V., Gil Llario, M.D., Díaz-Rodríguez, I., y Caballero Gascón, L. (2017). Actitudes de padres, profesionales y población general hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física e intelectual. *INFAD: Revista de Psicología*, 4(1), 173-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537018> [Consulta: 14/10/2019].
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> [Consulta: 14/10/2019].
- Navarro, Y., Torrico, E., y López, M. J. (2010). Programas de intervención psicosexual en personas con discapacidad intelectual. *Revista Educación y Diversidad*, 4(2), 75-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276492> [Consulta: 14/10/2019].
- Olavarrieta Bernardino, S., Darín, L., Suárez López, P., Tur Bonnin, N., Besteiro López, B., y Gómez-Jarabo Gómez, G. (2013). Actitudes hacia la sexualidad, esterilización, maternidad/paternidad y habilidades de crianza de personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar. *SigloCero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 44(248), 55-69. Recuperado de [http://sid.usal.es/docs/F8/ART20314/Actitudes\\_248.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/ART20314/Actitudes_248.pdf) [Consulta: 14/10/2019].
- Osete, Y. (2015). *El aprendizaje y sus factores personales*. Material Didáctico de la asignatura Psicología del Aprendizaje, Grado en Educación Social. Madrid: CES Don Bosco.
- Padrón Morales, M. (2012). Dossier Formación de formadores y formadoras en Educación Sexual para personas con discapacidad intelectual. Aspromanis. Recuperado de [http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Manual\\_curso\\_sexualidad\\_discapacidad\\_21\\_4\\_12.pdf](http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Manual_curso_sexualidad_discapacidad_21_4_12.pdf) [Consulta: 14/10/2019].
- Parra, N., y Oliva, M. (2013). Manual para la atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Sexualidades Diversas*. FEAPS Canarias. Recuperado de [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sexualidades\\_diversas.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sexualidades_diversas.pdf) [Consulta: 14/10/2019].
- Real Decreto 26/2011 de 1 de agosto de 2011. (3 de agosto de 2011). Adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 184. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-13241> [Consulta: 14/10/2019].
- Real Decreto 1/2013 de 29 de noviembre de 2013. (3 de diciembre de 2013). Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf> [Consulta: 14/10/2019].

Servicio de Información sobre Discapacidad. (2011). *Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/16508/3-1-2/ley-26-2011-de-1-de-agosto-de-adaptacion-normativa-a-la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.aspx> [Consulta: 14/10/2019].

Verdugo, M. A., Alcedo, M. A., Bermejo, B., y Aguado, L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 14, 124-129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4687198> [Consulta: 14/10/2019].

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Lanchas Martín, C.(2019). Diversidad funcional y desarrollo afectivo-sexual en personas adultas desde la perspectiva de la Educación Social. *Educación y Futuro Digital*, 19, 5-36.

# PROYECTO AFECTIVO - SEXUAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

## AFFECTIVE-SEXUAL PROJECT FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Alicia López Ponce**

*Graduada en Educación Social en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco*

### RESUMEN

Este artículo muestra la importancia de la educación afectivo–sexual en las personas con discapacidad intelectual y cómo esta influye en el desarrollo de sus habilidades sociales y bienestar emocional. Para ello, en este artículo se desmitifican las creencias sobre sexualidad que rodean a este colectivo, se expone una perspectiva de género para valorar la gran necesidad de esta formación, y se corrobora a través de la legislación. Para concluir, se desarrollará un proyecto afectivo–sexual para trabajar sobre la población directa, personas con diversidad funcional cognitiva, y sobre la población potencial, principalmente familiares, con la finalidad de incrementar su bienestar emocional y alcanzar un desarrollo social ajustado.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual, proyecto afectivo sexual, Derecho Universal, bienestar emocional.

### ABSTRACT

This paper aims to show the importance of affective-sexual education in people with intellectual disabilities and how this dimension may influence the development of their social skills and emotional well-being. To this end, the beliefs about sexuality in people with intellectual disabilities are demystified, a gender perspective is proposed in order to highlight the crucial need of a specific training for this collective, a need that is corroborated by the legislation. To conclude, an affective-sexual project will be designed for potential people with cognitive functional diversity, and also their family members, so that they all may enjoy a greater emotional well-being and reach a balanced social development.

**Keywords:** Intellectual disability, affective-sexual project, Universal Law, emotional well-being.

Recibido: 11/09/2019

Aprobado: 17/09/2019

Julio - Diciembre 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

37-65

Nº 19

**EFd** digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de que un derecho no lo es hasta que es respetado por las personas que deben ejercerlo y sus responsables, debe ser remarcado que los ciudadanos con discapacidad intelectual tienen los mismos derechos reconocidos que el resto de ciudadanos.

En muchas ocasiones, estos derechos no se tienen en cuenta ya que, cuando trabajamos con personas con diversidad funcional cognitiva, nos encontramos con situaciones determinadas en torno a la sexualidad, las cuales son mayoritariamente anuladas por el o la profesional. Una de las respuestas a la represión de su sexualidad suele ser la agresividad, pero lo más preocupante es la recesión social que provoca reprimir este instinto.

Cuando las personas con discapacidad intelectual encuentran su espacio y mantienen una relación sentimental, se puede apreciar como esta relación hace sentirles más maduros. Los beneficios que tienen las relaciones sentimentales van desde una mayor felicidad de la persona, hasta el fomento de la empatía al contar con otro. Sin embargo, la inexistencia de una educación afectivo-sexual provoca una mala gestión de sus emociones, como a la hora de enfrentar duelos de pareja, de expresar sus emociones en contextos adecuados y, en algunos casos, provoca situaciones peligrosas como puede ser el abuso o el embarazo no deseado.

Expuesto esto, es primordial la necesidad de unos profesionales cualificados y sensibilizados con la sexualidad, que desarrollen el aspecto social de la persona al igual que lo hacen con el aspecto cognitivo y conductual. Las ventajas de esta formación influirían en el contexto familiar, haciendo llegar la importancia de la sexualidad a las familias responsables.

La contribución de Schorr (2005) sobre la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, nos ofrece una perspectiva diferente a la hora de intervenir, ya que su visión de calidad de vida de la persona atendiendo a todos los contextos de esta, va enteramente relacionado con el modelo de intervención escogido en el desarrollo de la propuesta, el modelo sistémico.

La manera de trabajarlo es a través de recursos y formaciones dirigidas a las personas con discapacidad intelectual y a sus familias, con el fin de abordar el concepto de sexualidad de manera normalizada, y alcanzar el bienestar emocional de las personas con discapacidad intelectual.

Para alcanzarlo, este artículo se estructura en dos partes: la primera, una investigación teórica sobre la sexualidad en personas con discapacidad intelectual y la importancia que tiene en ellos/as. Esta importancia se ve anulada por la creación de mitos y falsas creencias que tiene la sociedad y en especial las familias,

por ello el enfoque de perspectiva de género los rebate para poder conseguir el consentimiento de las familias. Se concluirá este apartado con el respaldo legal existente sobre la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.

A través de esta investigación se elabora la segunda parte: un proyecto dirigido a personas con discapacidad intelectual leve, ya que comenzar con este grado es un primer avance a nivel social para llegar a otros grados de discapacidad. Este proyecto consta de diferentes bloques sobre el bienestar emocional y el área afectivo-sexual enteramente relacionados con sus experiencias e intereses.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este punto, vamos a abordar los aspectos, las creencias sociales y la legislación existente en torno a la sexualidad de las personas con diversidad funcional cognitiva para llegar a comprender mejor la necesidad de una educación afectivo-sexual en este colectivo.

### **2.1 La base de la sexualidad en la discapacidad intelectual**

La sexualidad es imprescindible para formar su condición de persona y la posibilidad como tal del intercambio y reconocimiento social, pero, como afirma Schorr (2005, p. 47), “es primordial la comprensión y compromiso de las familias para esta transición, que con la ayuda de las instituciones se puede complementar de forma sencilla sobre todo de su gran ejemplo a seguir del hermano/a”.

Hoy en día el aprendizaje sexual no se hace de forma adecuada por ello, como dice Campo (2003, p. 15):

La sexualidad es un proceso de aprendizaje en el que el apego, la afectividad y el desarrollo sexual son aspectos esenciales. Necesitamos un buen desarrollo sexual el cual implica fomentar las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, la autoestima y la afectividad, para así conseguir ser personas sexualmente sanas, mejorando nuestra calidad de vida ya que si no puede provocar carencias y problemas psicológicos difíciles de tratar... La sexualidad de las personas con discapacidad está envuelta de prejuicios, mitos o falsas creencias que se intensifican más, al referirnos a personas con discapacidad intelectual.

Por ello, este artículo pretende hacer ver las consecuencias negativas que puede tener la persona con discapacidad al reprimir su sexualidad y como una educación sexual adaptada a cada caso es la mejor solución.

#### **2.1.1 Importancia de las relaciones afectivas y sexuales**

Nacemos con la necesidad primaria de contacto corporal, lo que nos empuja a buscar el contacto con otras personas. Según Rodríguez Mayoral, López, Morentin y Arias (2006), cuando hablamos de sexualidad,

nos referimos a la afectividad, el apego y el desarrollo sexual necesarios en el desarrollo ajustado de cualquier persona.

Según esa idea, las personas con diversidad funcional cognitiva, para adquirir unas buenas relaciones interpersonales, necesitan ser sexualmente sanos para llegar a tener un buen desarrollo afectivo, que complementa al desarrollo de una buena autoestima y de habilidades sociales. Es decir, el desarrollo sexual es una faceta importante en el proceso vital de integración social.

Muchas veces, según el grado de discapacidad, puede variar ciertas capacidades de la persona. Según Campo (2003), la sexualidad puede variar según el grado de las personas con discapacidad intelectual, ya que el desarrollo sexual y la vivencia de la sexualidad pueden ser muy diferentes. Pero la vivencia que experimentan las personas con discapacidad intelectual es de represión de sus necesidades y manifestaciones sexuales, considerándolas peligrosas, obsesivas o de riesgo. Como se ha expresado, el grado de discapacidad intelectual es algo para tener en cuenta, ya que sus capacidades mentales, sus características emocionales, y su historia de comportamientos, condicionan de una u otra forma su vivencia de la sexualidad y su desarrollo sexual. Esta vivencia se ve limitada por el contexto familiar y educativo, lugares donde están controlados y vigilados para evitar supuestos riesgos.

Como consecuencia podemos diferenciar de forma resumida (Valdivia, 2013, p. 36):

- Las personas con un grado leve o moderado tienen capacidad para aprender los contenidos básicos de la educación sexual y protegerse de las prácticas de riesgo.
- Las personas con un grado grave, en estos casos deben aprender a mantener las conductas autoeróticas en privado, a controlar sus deseos y emociones y a prevenir abusos.
- Las personas con un grado profundo dependen de los demás y su sexualidad estará condicionada por esta circunstancia.

Es importante destacar el modelo de intervención que proponen Rodríguez Mayoral et al. (2006, p. 25):

Modelo “biográfico profesional”, donde parte de la biografía de cada persona con discapacidad (realidad familiar, características del centro escolar, especial u ocupacional donde esté, etc.) y desde un punto de vista profesional, ofrecerle posibilidades de resolver sus necesidades interpersonales, y también, si fuera su decisión, las de intimidad sexual.

Si estas necesidades no se resuelven, se produce una gran soledad emocional (baja estima), soledad social (falta de oportunidades) y soledad sensorial (falta de vínculos de pareja y de placer sexual).

Otro de los temas que analiza Campo (2003), es que otro de los riesgos que puede sufrir algunas personas con discapacidad intelectual es poder llegar a producirse lesiones con determinadas formas de masturbación, tener una falta de higiene que llegue a ser peligrosa, estar dispuesta a asumir prácticas de riesgo de embarazo o de adquisición de enfermedades de transmisión sexual y, la más preocupante de todas, que alguien abuse de él o de ella. Como sugiere Rodríguez Mayoral et al. (2006), debido a tener menor capacidad de autonomía, de discriminación ante los agresores, menor capacidad de defensa debido a la falta de asertividad y, sobre todo, la educación recibida para depender, confiar y obedecer a los adultos, influye en el riesgo de abuso.

## 2.2 Mitos y falsas creencias

Dar a conocer la problemática por la que las personas con diversidad funcional cognitiva no llegan a desarrollar su sexualidad adecuadamente, nos permite analizar e incidir en los factores para su solución. Una de las barreras que se encuentran es el tema tabú entre los educadores y familiares que atienden a estas personas, un tema tabú creado por los mitos y falsas creencias de la sociedad donde, según Campo (2003, p. 16), podemos mostrar los siguientes:

- Son asexuales y no son atractivas para otras personas.
- Son inocentes (como niños) y no debe respetarse su interés sexual.
- No deben tener actividades sexuales que niega el derecho a formar pareja, casarse o tener hijos.
- Tienen demasiada estimulación sexual, son “hipersexuales” o “incontrolados” y la educación sexual activa su sexualidad.

Estas falsas creencias han hecho tomar *medidas de prevención* de situaciones no deseadas por las personas cercanas a ellos, con la intención de prevenir riesgos, riesgos creados por las creencias y mitos expuestos.

### 2.2.1 Perspectiva de género

A través de la experiencia, se puede comprobar el tema tabú que supone la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual tanto en los familiares como en los profesionales. Muchos de los padres intentan evitar las relaciones de pareja de sus hijos. Esta cohibición repercute más en el sexo femenino.

Como en la sociedad de hoy en día, la concepción del género de la mujer está llena de nociones alrededor del cuerpo y de los sentimientos que crean el mito de que hay que protegerlas. Según Caricote Agreda (2006), el género es una construcción “cultural”. Cultura implica valores, normas, instituciones, creencias,

usos y costumbres que, en este caso, giran en torno al rol sexual femenino y masculino. El problema surge cuando las diferencias de género implican desigualdad al acceder a los bienes, recursos y posiciones sociales como en los ámbitos en los que se deciden cuestiones políticas, científicas y económicas.

Como dice Caricote Agreda (2006, p. 464): “las características surgidas de estos estereotipos de género se encuentran en la base de conductas riesgosas para la salud sexual de las/los jóvenes”. Apoyando la idea anterior, da a entender que las conductas de los adolescentes, debido a la poca educación sexual recibida en la escuela, provoca unas conductas sexuales de riesgo (embarazo, abuso, precariedad...) que crean estos estereotipos en las mujeres.

Esta concepción de protección surge principalmente para evitar el embarazo, asumiendo la responsabilidad por parte de la mujer y no por parte del hombre. Por ello, en muchas ocasiones, se termina esterilizando a la mujer con discapacidad intelectual ya que, como corrobora Cruz Pérez (2004), existe una construcción cultural sobre la que, el sexo, es fuente de peligro debido al miedo producido por el embarazo. Por este motivo, se piensa que a las personas con diversidad funcional cognitiva hay que protegerlas, especialmente a las mujeres.

Vivimos en una sociedad que teme la reproducción de las personas con discapacidad, sobre todo de las personas con discapacidad intelectual, negándoles el placer de esta actividad. No comprenden que son adolescentes, jóvenes, adultos... seres sexuados que tienen deseos sexuales y necesidades.

Por todo ello, deben existir una serie de derechos que, sobre todo, protejan a la mujer.

### **2.3 Legislación**

Es necesario que exista un marco legal para proteger a las personas con diversidad funcional, un derecho para ser felices, de relacionarse sin el miedo y la cohibición impuesta. Una ley donde predominen las necesidades de las personas provocará un alejamiento de los mitos, proporcionando a las personas con discapacidad intelectual su propia voz y contribuyendo a la construcción de un rol social valorado.

Como bien sabemos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el derecho para todos los humanos. Es por esto que los Derechos Sexuales, que también son Derechos Humanos fundamentales y universales, están expuestos en la Declaración del XIII del Congreso Mundial de Sexología (citado en Hernáiz y Márquez, 2011, pp. 14-18) y amparan a las personas con discapacidad intelectual:

- Derecho a la autonomía, a la integridad y a la seguridad sexual del cuerpo: capacidad de autodeterminación sobre la propia vida sexual, de control y expansión de nuestros cuerpos, libres de esterilización o violencia de cualquier tipo.
- Derecho a la privacidad sexual: decisiones y conductas realizadas en la intimidad, sin interferir con los derechos sexuales de otros.
- Derecho a la igualdad sexual: oposición a cualquier forma de discriminación respecto al sexo, género, preferencia sexual, edad, clase social, grupo étnico, religión o discapacidad intelectual, psíquica o física.
- Derecho al placer sexual: apoyo disfrute y goce sexual, expresado como fuente de bienestar físico, social y emocional.
- Derecho a la expresión sexual emocional: manifestación emocional y afectiva como el afecto y el amor.
- Derecho a la educación sexual integral: solicita la impartición de la educación sexual durante toda la extensión de la vida.
- Derecho a la atención de la salud sexual: conlleva la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y enfermedades sexuales.

Como podemos comprobar el derecho a la igualdad sexual, da validez a los demás derechos para la persona con discapacidad intelectual. De forma más concreta, en la discapacidad intelectual, donde el doctor López en su *Guía sobre afecto y sexualidad en personas con discapacidad intelectual* (citado en Valdivia, 2013, p. 30) incluye:

El derecho a la propiedad del cuerpo, a tener privacidad e intimidad, a recibir información y ayuda, a relacionarse con iguales, a explorar su cuerpo, a ser protegidos contra el abuso sexual, acoso o violación, etc. Inclusive, según el grado de discapacidad, se podrían considerar otros derechos, como son el derecho a formar pareja, a mantener relaciones sexuales, a elegir su estado civil y a tener o no hijos. Incluyendo más destacadamente:

- Aprender a tener conductas sexuales, si lo desean, saludables, seguras y placenteras.
- Adquirir una ética de las relaciones interpersonales en la que la igualdad entre sexos, el respeto a la voluntad del otro, tener en cuenta el placer con la otra persona o el dolor que debe evitarse, estén entre los valores fundamentales.

Es importante ofrecerles esta formación para conseguir su bienestar emocional teniendo en cuenta el componente afectivo, las relaciones sociales saludables educadas desde el respeto y la igualdad para una mayor inclusión.

### 3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### 3.1 Justificación

Cuando trabajamos con personas con diversidad funcional cognitiva tenemos en cuenta diferentes aspectos de la persona, como su desarrollo cognitivo, social y conductual, dejando de lado su desarrollo emocional casi por completo y limitándonos a la diferenciación de los sentimientos como alegría, tristeza o enfado.

A través de la experiencia, en personas tanto con discapacidad intelectual profunda, severa, moderada o leve, se observa la anulación de su sexualidad, tanto por parte de los profesionales como de los familiares, quedando en esta persona un sentimiento de tristeza e impotencia. La intervención que se hace en estos casos es regañarles o interferir en ellos cuando se produce la expresión sexual.

Como he constado en el marco teórico, el desarrollo de la sexualidad proporciona el desarrollo en diferentes áreas y, sobre todo, en la social. El área social es un objetivo propuesto por los profesionales a lo largo de los años, ya que sin esa parte de interacción desconectan del mundo que tienen alrededor sin poder intervenir en otras áreas.

El análisis de la realidad observado durante años es que las personas con discapacidad intelectual tienen informaciones e imágenes distorsionadas sobre la sexualidad y, en algunos casos, llegan a realizar la práctica sexual en lugares públicos (metro, trabajo...). Debido a que la mayoría de las personas con discapacidad intelectual obtienen la información fundamentalmente de su grupo de iguales, de la televisión y de internet a través de pornografía, es imprescindible que tanto los profesionales como las familias adquieran una adecuada formación y sean aconsejadas acerca de la conducta sexual de las personas con diversidad funcional cognitiva.

#### 3.2 Contexto y temporalización

Esta intervención está dirigida a personas con discapacidad intelectual de entre 16 y 25 años con un grado de discapacidad leve-moderado y que se encuentren en una fundación o centro educativo.

La programación está dirigida a personas con un grado leve-moderado debido a la diferenciación que realiza Gutiérrez (2010, pp. 21-27):

- Personas con discapacidad intelectual leve: Sus expresiones son visibles (besos, caricias, coqueteos...).
- Personas con discapacidad intelectual moderada: su conducta es educable, aunque son más producto de la imitación.

Como explica Gutiérrez (2010), las conductas sexuales de las personas con grado discapacidad severo o profundo son autoeróticas, es decir, pueden ser intervenidas a través de una formación básica de profesionales. Por ello, la intervención se centra en el grado leve-moderado.

La elección del rango de edad se debe al comienzo de la sexualidad en la etapa de la adolescencia. Con la sexualidad no solo nos referimos al acto sexual, sino al desarrollo de deseos y emociones que conforman una identidad sexual.

La temporalización de esta propuesta ha sido realizada durante 6 meses, contando con las evaluaciones de los usuarios al finalizar el programa. Dará comienzo en septiembre con la formación a las familias, continuará en octubre con la formación de los usuarios hasta diciembre. A la vuelta de vacaciones, se utilizará el mes de enero para las sesiones extra de repaso y finalizará en febrero, con las reuniones y evaluaciones. Las sesiones constan de tres actividades y, cada una de ellas, se producirán una vez por semana, en concreto, el martes con una duración de una hora para un mayor nivel de concentración.

### **3.3 Metodología**

El modelo utilizado para realizar la intervención es el modelo sistémico, donde el profesional debe conocer al individuo y su contexto teniendo en cuenta las relaciones que se producen en él.

Esta intervención comienza con la formación a las familias ya que, primeramente, estas tienen que estar de acuerdo en su desarrollo, el cual es otro de los sistemas que conforma a la persona. Para atender a este sistema se llevará a cabo una formación y se tendrá en cuenta diferentes subsistemas como la historia de vida de la familia, los estereotipos y cultura familiar, el factor económico y, sobre todo, el beneficio de la persona que tienen a cargo.

Para finalizar, una de las técnicas utilizadas para una mayor adquisición de los contenidos que se impartirán en las sesiones de educación afectivo-sexual, es mediante las ideas del condicionamiento operante, sobre todo trabajando con el refuerzo positivo y negativo. También el aprendizaje social tendrá un papel importante en cuanto a las reglas sociales, el pudor y las diferencias entre público y privado.

### **3.4 Programación**

La programación consta de dos intervenciones: la primera es la formación a las familias, que se elige al comienzo para que aprueben esta intervención; la segunda intervención es la programación de los alumnos y alumnas. La formación a los profesionales no se expone en el siguiente artículo, ya que se realizará a través

de una reunión donde se exponen las herramientas básicas para tratar de forma transversal con los alumnos y las alumnas y, además, se realiza una exposición del programa.

### **3.4.1 Formación de familias**

La formación de las familias consiste en sensibilizar a las familias sobre la importancia de la formación de sus hijos, hijas o familiares con discapacidad intelectual en el aspecto afectivo-sexual. Para ello, la formación constará de dos partes:

**1. Información sobre el programa:** la finalidad de esta sesión es hacer llegar a los familiares la necesidad de una intervención afectivo-sexual, pretendiendo desmontar los mitos y creencias para centrarse en su hijo, hija o familiar, y su bienestar emocional.

Esta sesión contará con un tiempo de entre 60–120 minutos, y se realizará a través de un Power Point con los siguientes puntos a tratar:

- Diferentes capacidades, pero presencia de la sexualidad.
- Mitos y creencias: desde un punto de vista asertivo se explicarán los mitos expuestos en el trabajo y se utilizará el video de Plena Inclusión (2017) que lleva por título *Tráiler y yo ¿Por qué no? La Sexualidad de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*.
- Derecho legal.
- Estructura del programa: sesiones, actividades y reuniones.
- Preguntas y conclusión (las familias interesadas se reunirán con el profesional).

*Objetivos específicos de la información:*

- Sensibilizar sobre la problemática de la sexualidad en personas con diversidad funcional cognitiva.
- Observar la necesidad de un programa afectivo-sexual.
- Concebir a la persona con discapacidad intelectual como persona sexuada.

*Materiales:* Proyector, Power Point y video de Plena Inclusión (2017; ver Anexo 1).

### **2. Herramientas de intervención para los familiares**

Estas herramientas serán facilitadas a las familias en reuniones previas al programa donde se resolverán sus dudas y se elaborará un cuadrante con las estrategias que deben y que no deben seguir en el hogar, teniendo como guía la que proporciona Gutiérrez (2010, pp. 33-34):

- Dar seguridad y confianza a sus hijos para que expresen sus dudas en este tema.
- Dar explicaciones a lo que ellos preguntan adecuadas a su nivel de conocimiento y comprensión.
- No darles más información que la que demandan.
- Consultar a profesionales en caso de tener dudas o detectar anomalías en las conductas de sus hijos.

Además de estas pautas, se pueden añadir:

- Transformar la frustración en esfuerzo.
- Cuando se enfada (utilizar la respiración, pensamiento positivo, razonar con él/ella llegar a un acuerdo sin vencer a sus deseos, etc.).
- Normas sociales (toma de contacto con desconocidos, acercamiento, temas de conversación...).
- Dejarles su espacio en contextos privados (baño, ducha, vestido, etc.).

Como continúa Gutiérrez (2010, p. 34), lo que no deben hacer es:

- Reprimir sus manifestaciones sexuales como si fueran algo sucio.
- Impedirles hablar o preguntar sobre el tema.
- No contestar a sus preguntas.
- Castigar o engañar sobre lo que les puede ocurrir si realizan esas conductas.

Para completar la formación hemos añadido:

- No infravalorar a la mujer (trabajo, sexo, etc.).
- No comparar a tus hijos con otros (fomentar el respeto, equidad, empatía, etc.).
- No decidir por ellos (fomentar su autodeterminación y madurez).

*Objetivos específicos de las reuniones:*

- Entender las herramientas facilitadas.
- Conocer cuando utilizar las herramientas.
- Comunicar sobre cualquier incidencia.

*Materiales:* cuadrante con las herramientas a aplicar según cada usuario.

### **3.4.2 Formación de usuarios**

En el desarrollo de las sesiones se utilizará una metodología práctica a través de las ideas del aprendizaje social utilizando técnicas de *role-playing* y muestras visuales donde se exponga la conducta adecuada. Esta programación consta de cuatro sesiones y, como veremos a continuación, cada una de ellas tendrá tres actividades.

#### **3.4.2.1 Primera sesión: Gestión emocional**

La primera sesión se dedicará a la gestión emocional. Puesto que los jóvenes con diversidad funcional cognitiva muchas veces tienen más dificultades en este aspecto, es conveniente aprender a comprender, empatizar y regular las emociones como primer paso para alcanzar un buen desarrollo emocional y social. Conocer las emociones es imprescindible para que se conozcan y entiendan las situaciones que les rodean, y así dar una mejor respuesta o saber canalizar mejor cada situación. La gestión emocional también pretende hacer que conozcan sus propios objetivos, lo que quieren conseguir, y las acciones consecuentes para ello. Las actividades son las siguientes:

##### **▪ Actividad 1: Teatro emocional**

- *Desarrollo:* esta actividad se realizará en dos partes. En primer lugar, se comentará en clase cuáles son las situaciones que nos provocan alegría, tristeza, miedo, amor, celos y calma, y se completarán con más situaciones aparte de las aportadas que serán apuntadas en la pizarra. A continuación, desarrollarán la expresión de la emoción que va relacionada con cada una de ellas fomentando la participación de los usuarios, interpretando ellos mismos la emoción.

Después de la expresión, se procederá a situar cada emoción en su lugar utilizando un proyector en el que pondremos diferentes paisajes, pictogramas y escenarios adecuados a cada emoción. Acto seguido, ellos tendrán que expresar la emoción adecuada con cada escenario como, por ejemplo, una imagen de un grupo de amigos sonriendo.

- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* identificar las emociones de forma extensa.
- *Objetivos específicos:*
  - Relacionar una emoción con su expresión.

- Incrementar la expresión de sus emociones.
  - Conceptualizar las emociones y los lugares adecuados para expresarlas.
- *Materiales:* pizarra, rotuladores o tizas, pañuelos, gorros, proyector, ordenador e imágenes contextuales.

#### ▪ **Actividad 2. Valores relacionales**

- *Desarrollo:* para complementar con la actividad anterior, primeramente, se pondrán un video de Dalguerri (2013) donde se produce una situación acompañado de una emoción, seguidamente cada uno de ellos/as explicará y representará una situación o frase donde se dé u ocurra la emoción que le toque. A continuación, se contará un cuento de Wilde, O. (trad. en 2012) traducido al español, en el que se trabajará la justicia y la humildad, y se comentará en clase. Después se continuará trabajando los valores con el video de Desarrollo Integral de la Familia Nacional. (2016), el cual trabaja la igualdad y el respeto hacia los demás. Por último, se pondrán unos ejemplos para poner en práctica los valores, con diversas situaciones de desigualdad como: racismo, machismo, maltrato animal, violencia escolar, pobreza... ellos tienen que responder si son situaciones injustas o no y decir que sería justo.
- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* expresar las emociones a través de valores.
- *Objetivos específicos:*
- Interiorizar los valores trabajados.
  - Poner en práctica los valores en su vida diaria.
  - Mantener relaciones saludables.
- *Materiales:* pañuelos, proyector, video *situación–emoción* de Dalguerri (2013), video sobre *la igualdad y el respeto* de Desarrollo Integral de la Familia Nacional (2016) y, por último, el cuento de Wilde (trad. en 2012) *El príncipe feliz y otros cuentos (Anexo 1)*.

#### ▪ **Actividad 3. Madurez emocional**

- *Desarrollo:* Muchas veces nuestros objetivos personales están interferidos por emociones que nos bloquean, por ello esta sesión se desarrollará con el fin de darnos cuenta de cuáles son nuestros objetivos tanto profesionales como sociales.

Una vez se haya preguntado en clase cuales son los objetivos y apuntado cada uno los suyos en un papel, se mostrarán las emociones negativas que pueden interferir en nuestra vida como son la ira, los celos, la envidia, el miedo... Cada uno de ellos apuntará y representará a través de un *role-playing* su objetivo y como la emoción negativa interfiere en ella con ayuda del profesor. Mientras se realiza la representación el profesor utilizará emociones positivas para cambiar las negativas, a través de una re-atribución cognitiva, emociones positivas como la calma, la alegría, orgullo, gratitud... utilizando como valores la equidad y la tolerancia.

Para finalizar, se utilizarán métodos de relajación donde invertiremos 15–20 minutos para ponerlos en práctica en los momentos de ira, utilizando también imágenes sosegadoras y la respiración profunda (espiración–inspiración) todo ello con una música tranquilizadora y concentración llamada *Gymnopédie No.1* de Satie (2016) interpretada por MacLeod.K.

- *Objetivo general:* madurez personal.
- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivos específicos:*
  - Crecimiento personal.
  - Evolución de las emociones.
  - Utilizar técnicas para reconducir las emociones.
- *Materiales:* folios, bolígrafos, imágenes sosegadoras y música *Gymnopédie No.1* de Satie (2016) interpretada por MacLeod.K (*Anexo 1*).

#### **3.4.2.2 Segunda sesión: Roles de género**

Esta segunda sesión, dando continuidad a la primera, trata sobre los roles de género.

La experiencia adquirida me ha enseñado que las personas con discapacidad intelectual al igual que otras personas de la sociedad, tienen una idea de la mujer idealizada adquirida de los medios de comunicación al igual que tienen una idea del hombre fuerte y protector. Esto puede influir a la hora de establecer relaciones interpersonales, por ello se observa una gran importancia en trabajar este aspecto.

- **Actividad 1: Desmontando ideales.**

- *Desarrollo:* la actividad empezará con una pequeña introducción, diciendo que hay diferencias entre los hombres y las mujeres pero que no son tantas como pensamos. Con ello trazarán una profesión de mujer y otra de hombre y se verán los esbozos que han hecho. Damos por hecho que surgirán controversias, como un hombre bombero o una mujer maestra y no al revés. Es por esto que se mostrarían videos de mujeres como el de Aragón TV (2013) y de hombres como el de Mari Carmen (2013) en los que aparecen grandes profesionales en profesiones que no son de su mismo rol social. Después crearemos un pequeño debate. Para que comprendan el por qué vienen esos pensamientos, se analizarán canciones populares machistas como *Cuatro babys* de Juhn (2016) en colaboración con Noriel, Maluma, y Juhn y, por último, pondremos canciones feministas como *Antipatriarca* de Tijoux (2015) facilitándoles la letra y dando lugar al pensamiento que tienen que adoptar.
- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* adquirir una perspectiva de género.
- *Objetivos específicos:*
  - Cambiar los roles de género marcados.
  - Ser consciente de lo que nos produce ese pensamiento.
  - Reaccionar de la forma adecuada.
- *Materiales:* proyector, portátil, folios, pinturas, imágenes, video de *Mujer bombera* de Aragón TV (2013), video de *Hombre educador infantil* de Mari Carmen (2013), canción *Cuatro babys* de Juhn (2016) en colaboración con Noriel, Maluma, y Juhn, y canción *Antipatriarca* de Tijoux (2015; Anexo 1).

▪ **Actividad 2: Relaciones equitativas.**

- *Desarrollo:* Para comenzar, se utilizarán diversas revistas de diferentes estilos.

Con ello se les pedirá que busquen imágenes en ellas sobre la madre, padre, amigo/a, novia/o ideal y como les gustaría ser a ellos. Recogida esta información, los resultados más comunes es que elijan la imagen de un hombre grande y fuerte o con gran poder en estos casos las preguntas para una discusión y análisis serán:

- ¿Por qué es importante para ti que un hombre sea fuerte y sepa pelear?
- ¿Te gustaría que tuviera otras características? (como comprensivo, divertido y que te apoye en las situaciones difíciles).

En cuanto a la recogida de resultados sobre las mujeres, lo más probable es que escojan a mujeres atractivas y con poca vestimenta en ese caso las preguntas serían:

- ¿Por qué es importante para ti que una mujer sea guapa y atractiva?
- A continuación, se comenta que en las revistas de desnudos de mujeres dan la impresión que las mujeres a menudo no quieren tener relaciones íntimas pero que luego les gusta, y se procederá a preguntar si piensan si eso es verdad.

Después de esto, se pondrá una canción llamada *No significa no* de Curricé (2016), donde se muestra que las mujeres *cuando decimos no, significa no* y no significa que queramos hacer el acto sexual. Para terminar, se propondrá una reflexión sobre las características que de verdad son importantes para ellos o ellas en un novio o una novia, y se mostrarán las diferentes opiniones de la clase, creando un perfil de pareja ideal entre todos.

- *Temporalización*: 60 minutos.
- *Objetivo general*: Reestablecer la equidad en las relaciones personales.
- *Objetivos específicos*:
  - Establecer relaciones de pareja saludables.
  - Crear un pensamiento de equidad.
  - Adquirir el respeto mutuo como valor esencial en la pareja.
- *Materiales*: proyector, revistas, pizarra, rotuladores y canción de Curricé (2016; Anexo 1).

### ▪ **Actividad 3: Respeto mutuo.**

Inspirada en Gutiérrez (2010), ejercicios 3 y 4 (CD).

- *Desarrollo*: iniciaremos la actividad explicando que una parte importante para establecer una relación es conocer las miradas y, acto seguido, se hará una representación de los tipos de miradas y su significado con la ayuda del profesor. Algunos ejemplos son:
  - Quedarse con las cejas fruncidas mirando a alguien significa mirada *agresiva*.
  - Mirar alguna parte del cuerpo fijamente de la otra persona mirada *incomoda*.

- Observar a otra persona de arriba abajo mirada *curiosa* o *desafiante*.
- Mirar hacia abajo cuando te están hablando mirada *tímida*.
- Mirar a otras partes cuando alguien te está hablando mirada de *desinterés*.

Una vez aprendidas se pondrán en parejas y uno de ellos llevará a cabo una de las miradas y el otro tiene que decir lo que siente con ella. Una vez concluido se terminará esta parte diciendo que la mirada nos da pistas para saber cómo le caemos a la otra persona.

Para finalizar la actividad en relación con las miradas, se escribirá en la pizarra que cuando tienes interés o te gusta una persona y ya la conoces, se puede llegar a un encuentro con ella, pero que para ello es necesario seguir unos puntos: el día, la hora y el lugar y se creará una situación ficticia donde el profesor o profesora practicará con uno de los alumnos o alumnas.

- *Profesor*: ¿podríamos quedar el sábado para ir a tomar un café?
- *Alumna*: sí o no (me parece bien o no puedo asistir, etc.).
- *Profesor*: refiriéndose a la clase, cómo actuaría con las pautas dadas si la respuesta es sí; especificando un lugar y una hora, por ejemplo: a las 17:00 en el café Roma. Si por el contrario la respuesta es no, propondría otra actividad como ir al teatro o quedar otro día.
- *Alumna*: “estoy de acuerdo, allí nos veremos” o “de verdad no puedo, tengo otros planes”.
- *Profesor*: “fenomenal, allí nos veremos” o “bueno, no pasa nada, ya nos veremos...”.

Después de esta práctica, se hará hincapié en la importancia de acordar una hora y un lugar exacto. Trabajando la frustración ante las respuestas negativas, teniendo como referencia el respeto y la gestión de emociones.

- *Temporalización*: 60 minutos.
- *Objetivo general*: asimilar una extensa comunicación no verbal.
- *Objetivos específicos*:
  - Adquirir habilidades no verbales para entablar conversaciones.
  - Desarrollar habilidades sociales para concretar encuentros.
  - Completar el desarrollo del valor del respeto.
- *Materiales*: pañuelos, disfraces, pizarra y tiza o rotuladores.

### 3.4.2.3 Tercera sesión: Habilidades interpersonales

La tercera sesión irá dirigida a una introducción de la sexualidad, debido a que ya se ha desarrollado de los aspectos necesarios para entablar relaciones saludables. El objetivo principal de esta sesión es que establezcan habilidades interpersonales donde se fomente su autodeterminación para prevenir abusos sexuales. La forma de trabajarlo, al igual que en las demás sesiones, es adaptando el contenido según sus objetivos e intereses para un resultado eficaz. Esta sesión pretende hacer parte a los jóvenes en cada actividad, deteniendo el proceso en los que más dificultades tengan.

#### ▪ **Actividad 1: Normas sociales.**

- *Desarrollo:* Para comenzar esta actividad, pondremos en práctica cuál es la forma correcta de despedirse a través del *role-playing* hasta conseguir el resultado esperado. Se realizará con diferentes usuarios reforzando verbalmente de forma positiva a los sujetos en todo momento para que se sientan seguros. Las situaciones para practicar serían:

- Estás charlando con un amigo/a sobre un tema que te interesa, pero te tienes que ir y te gustaría retomar otro día.
- Cuando te encuentras con unos conocidos de algún familiar que te empiezan a hacer preguntas y tú tienes mucha prisa.
- Conoces a un chico/a que te gusta y, después de hablar un rato con él/ella, te gustaría verle/a más veces.
- Unos amigos/as tienen una conversación incómoda para ti y quieres irte de la situación de momento.

La segunda parte de la actividad constará de poner en práctica una situación donde la otra persona con la que hablas te gusta. Durante esta actividad se hará hincapié en que las personas que tienen una relación cordial o de amistad con la persona con diversidad funcional cognitiva, no significa que sientan atracción hacia su persona, como pueden ser amigos de familiares o profesionales. Es mejor llevar esta práctica con un grupo de iguales. Los pasos que seguir con la ayuda de un profesional son los siguientes:

- Tomar contacto con la persona (poniendo en práctica ejercicios anteriores: miradas y búsqueda de temas comunes de conversación).

- Mantener la conversación (seguir con el tema del que se habla y hacer preguntas sobre ello y contestar).
  - Cambiar de tema de conversación dirigido a proponer algún plan.
  - Concretar el próximo encuentro y hacer frente a un rechazo (poniendo en práctica las actividades anteriores y la gestión de emociones).
  - Despedirse.
- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* desarrollar normas sociales.
- *Objetivos específicos:*
- Adquirir las normas sociales de comportamiento.
  - Entablar y mantener una relación.
  - Gestionar las emociones frente al rechazo.
- *Materiales:* pizarra, disfraces, rotuladores o tiza.

▪ **Actividad 2: ¿Cómo y por qué?**

Inspirada en Gutiérrez (2010), ejercicio 7 (CD).

- *Desarrollo:* Para completar el ejercicio anterior se pondrá en práctica los conocimientos adquiridos rellenando una tabla que se les facilitará, para ello se les pedirá que piensen en una persona que les guste o sientan atracción. La tabla sería la siguiente:

**Tabla 1.** Ejercicio: Actividad 2, puesta en práctica de situaciones relacionales.

*Fuente:* elaboración propia.

¿Cuál es el momento de acercarme a esa persona?	
¿Cuándo le vea que puedo hacer?	
¿De qué tema podemos hablar?	
Quiero verle en otra ocasión ¿qué puedo proponerle?	
Para encontrarme con él/ella tengo que dejar claro...	
Si dice que no diré...	
Al despedirme lo haré de la siguiente manera...	

Cuando estén todas las tablas realizadas, se formará un debate en torno a ellas. El profesional del aula observará los sucesos descritos por los alumnos/as y añadirá cuáles son las adecuadas. Una vez llevado a cabo el debate, se pondrá en práctica mediante una representación.

- *Temporalización*: 60 minutos.
- *Objetivo general*: alcanzar un desarrollo social ajustado.
- *Objetivos específicos*:
  - Desarrollar habilidades sociales.
  - Poner en práctica lo aprendido.
  - Saber desenvolverse socialmente con autonomía.
- *Materiales*: folios impresos con la tabla, lápices o bolígrafos, pizarra, tizas o rotulador.

▪ **Actividad 3: NO es NO.**

Inspirada de Gutiérrez (2010), ejercicio 8 (CD).

- *Desarrollo*: La primera parte de la actividad dará continuidad a la sesión anterior para reforzar los contenidos y adquirir los objetivos propuestos con el fin de incrementar su bienestar emocional a través de relaciones saludables. Se comenzará desmitificando mitos y creencias entorno al sexo y el rol de género, surgiendo un debate en torno a los siguientes temas:
  - Cuándo una mujer dice que no a una cita o a un beso, ¿en verdad si quiere?
  - ¿Un hombre debe tener muchas novias?
  - ¿Qué es el sexo y para qué se utiliza? (en este punto nos adentremos y explicaremos con detalle qué es para qué sirve, qué consecuencias tiene y métodos anticonceptivos, explicando detalladamente que solo se debe realizar si los ambas personas lo desean).
  - ¿Qué pensáis si vuestra pareja no se acuesta con vosotros/as? (en este punto se hará hincapié en que el contacto físico no conlleva a una relación sexual siempre).

Después de este debate, se darán argumentos sólidos donde, si es necesario, se pondrán muestras de ello. Acto seguido se procederá a la segunda parte, donde se trabajará más detenidamente la idea de que no debes tener sexo con alguien y puedes decidir ir más lentamente.

Se harán grupos dependiendo de la cantidad de alumnos y se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa sentirse preparada/o para tener sexo? ¿Cómo puedo saberlo?
- ¿Qué cosas debo saber antes de tener sexo con otra persona?
- Si no quiero tener relaciones, ¿qué debo decirle si me lo propone?
- Las víctimas de abuso sexual, ¿se lo buscan o lo provocan?
- ¿El abuso sexual solo ocurre por la noche y entre desconocidos?

Una vez realizado el debate, cada grupo expondrá su respuesta y, si está erróneamente abordada, los compañeros y el profesor debatirán la manera correcta de observarla.

- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* desarrollar la autodeterminación.
- *Objetivos específicos:*
  - Desarrollar su toma de decisiones.
  - Incrementar su autonomía.
  - Capacidad de decir no.
- *Materiales:* folios, pizarra, bolígrafos, tizas o rotuladores.

#### **3.4.2.4 Cuarta sesión. Habilidades socio-sexuales**

La cuarta sesión va dedicada a poner en práctica situaciones que les pueden suceder. Se centra en técnicas o habilidades para prevenir el abuso sexual, desarrollando su toma de decisiones y sus conocimientos sobre el sexo que facilita evitar estos sucesos.

A la hora de desarrollar esta sesión se han tenido en cuenta los diferentes puntos relacionados con la sexualidad–afectividad, como pueden ser la orientación sexual y los distintos tipos de familia, proponiendo como colofón toda la información sobre el sexo.

Esta sesión se desarrollará en dos partes. Al ser la última, contará con dos actividades extra para repasar y resolver dudas anteriores.

▪ **Actividad 1: Yo estoy seguro.**

- *Desarrollo:* la primera parte de la actividad irá dedicada a situaciones comprometidas que suceden con desconocidos y pueden provocar abuso. Por ello, se les pondrá una prueba tipo test donde tienen que rodear la respuesta correcta. Las preguntas son las siguientes:

1. Una persona desconocida es:
  - a) Un compañero de clase/trabajo.
  - b) Tu novio/a.
  - c) Una persona que acabas de conocer o encontrar en la calle.
2. Si un conocido de un amigo te pregunta cómo te llamas, responderías:
  - a) Tu nombre.
  - b) No contestas.
  - c) Le abrazas muy fuerte.
3. Si esa misma persona te empieza a acariciar o a tocar una parte íntima:
  - a) Le dejas que siga.
  - b) Te apartas de él/ella.
  - c) Tú también le acaricias.
4. Si conoces a una persona por internet ¿qué harías si...? (pregunta abierta).
  - a) Te pide una fotografía de tus partes íntimas.
  - b) Te dice que vayas a conocerle a su casa.
  - c) Te muestra una parte íntima suya.

Esta prueba puede realizarse de forma grupal o individual, según la comprensión de los usuarios/as, deteniéndonos el tiempo necesario en cada parte para su comprensión. La segunda parte constará de un teatro donde se les facilitará unas fichas con cada situación a representar:

- Sois novios, estáis en un parque con mucha gente, y él/ella te empieza a tocar la pierna. ¿Qué hará ella/él?
- Sois dos desconocidos por la calle y él/ella te invita a subir a su coche. ¿Qué hará la otra persona?
- Sois novios/as y tu pareja de dice que sale con otras personas. ¿Qué harías?

- *Temporalización*: 60 minutos.

- *Objetivo general*: evitar el abuso sexual.

- *Objetivos específicos*:

- Diferenciar las situaciones correctas con conocidos o desconocidos.
- Incrementar la autodeterminación.

- *Materiales*: folios impresos, cartulinas, bolígrafos y disfraces.

#### ▪ **Actividad 2: Stop.**

Inspirada en Gutiérrez (2010), ejercicios 12 y 14 (CD).

- *Desarrollo*: primero comenzará complementando el ejercicio anterior, trabajando cuales son los temas de conversación *adecuados* con desconocidos como:

- Si estás paseando a tu perro y coincides con otra persona realizando la misma actividad, lo adecuado sería: hablar sobre el tiempo o de tu perro (temas neutrales).
- Con conocidos de amigos se puede iniciar una conversación sobre: temas de música, películas, aficiones, etc.

- *Conductas inadecuadas como*: dejar que te acaricien, aceptar a subir a su casa o coche, mostrarles alguna parte de tu cuerpo, etc.

La segunda parte se dedicará a diferenciar cuando son situaciones de maltrato físico y psicológico, y que pueden hacer para evitarlo. Para ello, plantearemos un *role-playing* donde el profesional les planteará las siguientes situaciones que tienen que solucionar:

- Si un amigo te cuenta que le gusta otra persona, ¿qué harías?

- Si una persona ha abusado (tocando en tus partes íntimas), ¿cómo reaccionarías? ¿Se lo contarías a alguien?
  - Si tu novio/a te insulta y no te trata bien, ¿qué harías?
  - Si una persona te pide continuamente dinero y no te lo devuelve, ¿cómo actuarías?
- *Temporalización:* 60 minutos.
- *Objetivo general:* impedir el maltrato físico y psicológico.
- *Objetivos específicos:*
- Desarrollar la capacidad de reacción ante un peligro.
  - Adquirir habilidades sociales adecuadas con desconocidos.
- *Materiales:* pizarra, folios, bolígrafos, tiza o rotulador.

▪ **Actividad 3: Respétate y respeta.**

Inspirada en la guía de Deulofeu (2017).

- *Desarrollo:* en esta parte, el profesional explicará mediante un Power Point elaborado con imágenes las siguientes informaciones:
- Estar seguros de querer realizar una práctica sexual.
  - Métodos anticonceptivos y las prácticas de no usarlo (según el interés de las familias y de los profesionales del centro se hará una práctica de cómo poner un preservativo).
  - El sexo se puede hacer solo o acompañado.
  - Higiene.
  - Lugares donde realizar las prácticas y lugares en los que no.
  - Respeto a las demás orientaciones sexuales y a las diferentes familias que existen. Para comprenderlo se pondrá un corto llamado *In a Heartbeat* de Beth y Bravo (2017).

Esta sesión se llevará de forma participativa con todos los usuarios, realizando preguntas antes de introducir el tema sobre lo que conocen ellos hasta ese momento.

- *Temporalización*: 60 minutos.
- *Objetivo general*: conocer las prácticas de hábitos saludables.
- *Objetivos específicos*:
  - Adquirir todos los conceptos de la sexualidad.
  - Respetar las orientaciones sexuales y tipos de familia.
  - Tener prácticas sexuales saludables.
- *Materiales*: proyector, diapositivas, folios, bolígrafos y corto de animación de *In a Heartbeat* de Beth y Bravo (2017; *Anexo 1*).

#### **3.4.2.5 Sesiones extra**

Estas sesiones irán dedicadas a mejorar aspectos que no se hayan trabajado lo suficiente, haciendo una mezcla de las sesiones más importantes e hincapié en la comprensión de la última sesión.

Las sesiones concluirán con preguntas que realizarán los usuarios sobre las dudas que hayan ido surgiendo, recordando los diferentes temas tratados, y si han vivido alguna situación parecida hasta ahora.

## **4. EVALUACIÓN**

La investigación realizada durante el trabajo, aplicando los conocimientos obtenidos de León y Montero (2003), ha sido inductiva analizando realidades muy concretas y aplicada a las realidades analizadas.

### **4.1 Evaluación a los usuarios**

La evaluación se realiza en tres momentos: evaluación inicial realizada por los usuarios/as con la ayuda de la perspectiva del profesional (antes del proyecto), evaluación sumativa realizada por los profesionales durante las sesiones que nos informan si hay que cambiar algo y la evaluación final del proyecto. Cada uno de los alumnos/as responderá a los ejemplos aportados por el profesor/a y este, a su vez, complementará dicha evaluación mediante la observación directa durante la realización de las sesiones. El resto de los programas y profesionales también aportarán en esta evaluación.

**Tabla 2.** Evaluación de usuarios y usuarias.

Fuente: elaboración propia.

Usuario/a:	Evaluación:
Preguntas	Respuestas
Si estás haciendo un ejercicio que te ha costado mucho y te sale mal ¿Qué harías? ¿Qué emoción sientes?	
Si ves a una chica vestida de bombera ¿te quedarías mirando? ¿Por qué?	
Si un desconocido te empieza a tocar la pierna ¿Cómo actuarías?	
Si quieres quedar con una persona ¿Cómo lo harías?	
Si una persona te propone tener sexo y tú no quieres ¿qué harías?	
¿Cuándo hay que hacer el acto sexual? ¿Qué métodos anticonceptivos existen? ¿Y enfermedades?	

## 4.2 Evaluación de las familias

La técnica de evaluación de las familias es cuantitativa (medible y cerrada). La evaluación será realizada de forma semanal para poder hacer un seguimiento de las conductas afectivo-sexuales de la persona con discapacidad intelectual y las herramientas utilizadas para reconducir esa conducta. Esta evaluación nos proporcionará una información comparativa entre las conductas y las herramientas para conocer si se ha realizado intervención y si la intervención es eficaz con ese usuario/a. Por ello, estas evaluaciones se entregarán semanalmente al profesional para realizar este seguimiento y cambiar alguna herramienta si fuese necesario. Para concluir, se realizarían reuniones al finalizar la programación para comentar incidencias y resultados.

**Tabla 3.** Evaluaciones para las familias.

Fuente: elaboración propia.

Nombre del usuario:	Fecha:						
CONDUCTAS	EVOLUCIÓN SEMANAL						
	L	M	X	J	V	S	D
1. ¿Cuántas veces te pregunta sobre sexo?							
2. ¿Cada cuánto se frustra?							
3. ¿Cuándo se enfada?							
4. ¿Mantiene un contacto adecuado con desconocidos?							
5. ¿Tiene momentos de intimidad? (baño, ducha, vestido...)							
6. ¿Suele mostrar sus deseos sexuales en privado?							
7. ¿Suele decidir él/ella?							

(C) Conducta (D) Día

HERRAMIENTAS UTILIZADAS		
C	D	Ejemplos Y Observaciones

## 5. CONCLUSIONES

A través del análisis e investigación afectivo-sexual en personas con diversidad funcional cognitiva, hemos observado como la sociedad contempla el aspecto afectivo–sexual como un tema tabú, algo prohibido o vergonzoso del que no hay que hablar o educar. Esto ocurre más incisivamente en las personas con discapacidad intelectual.

Después de reflexionar hemos llegado a la conclusión de que las personas con discapacidad intelectual son seres sexuados y que en muchas ocasiones no se contempla esta posición. Esta carencia de sensibilización provoca que no lleguen a alcanzar un pleno bienestar emocional, interfiriendo en sus relaciones interpersonales y sociales, en su autoestima y en su afectividad.

Desarrollar el aspecto afectivo-sexual implica dejar de lado la sobreprotección familiar y la intrusión de su intimidad. Como hemos observado, a través de la sensibilización se facilita el desarrollo de la propuesta de intervención, dotando de formación y de herramientas a los familiares, siendo esta sensibilización una pieza clave para el desarrollo de la propuesta y de los objetivos planteados.

Igualmente, se incluye la necesidad de dotar a las fundaciones, asociaciones u organizaciones de esta propuesta intervención, con el fin de incrementar el bienestar emocional y alcanzar un desarrollo social ajustado en las personas con discapacidad intelectual para poder así iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.

Por tanto, esta intervención da respuesta al déficit afectivo–sexual que provoca en estas personas una mala gestión y expresión emocional, ofreciendo herramientas a las personas con diversidad funcional cognitiva para desarrollar sus capacidades afectivas y establecer relaciones saludables a través de los valores, emociones y conocimientos sobre el sexo opuesto.

Asimismo, a través de una educación afectivo–sexual se previenen situaciones de gran importancia, como abusos, embarazos no deseados o incluso riesgos de enfermedades de transmisión sexual que, como hemos observado, están muy presentes en la discapacidad intelectual.

Para finalizar, señalar que este tipo de intervención puede ser aplicable a cualquier otro tipo de colectivo de forma adaptada, al igual que a otro tipo de grado de discapacidad, aunque en el caso que quedaría, grave-profundo, la intervención se realiza de forma más escueta y se incide en el momento exacto que se produce la estimulación sexual a través de herramientas y técnicas de intervención específicas dirigidas por los profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Informació Psicológica*, 83, 15-19.
- Caricote Agreda, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, 10(34), 463 – 470.
- Cruz Pérez, M. P. (2004). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. *Política y cultura*, (22), 147-160.
- Deulofeu, G. (2017). *Comprendiendo la sexualidad*. Barcelona: Dincat.
- Gutiérrez, B. (2010). *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, B. (2010). *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual* [CD]. Madrid: Pirámide.
- Hernáiz, E., y Márquez, D. (2011). Manual educativo para la diversidad. *Fundación Reflejos de Venezuela, Fondo Canadiense para Iniciativas Locales (FCIL)*. Unión Afirmativa de Venezuela y Amnistía Internacional.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez Mayoral, J. M., López, F., Morentin, R., y Arias. B. (2006). Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad intelectual, una propuesta de trabajo. *Siglo cero*, 217(37-1), 23-40.
- Schorr, A. (2005). Discapacidad motora y sexualidad. En Tallis. J., y Casarella. J. (Eds.), *Sexualidad y discapacidad* (p. 51 – 62). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Valdivia. N. (2013). *Actitudes de los/las padres/madres/personas cuidadoras hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual* (Trabajo de Fin de Master). Universidad de Almería.

## ANEXOS

### Anexo 1. Recursos de las actividades

- Aragón TV. (2013). *Nuria, una bomberera de oro*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E-4hWvSaSJGw> [Consulta: 15/03/2018].
- Beth. D., y Bravo. E. (Productor y Director). (2017). *In a Heartbeat* [Corto de animación]. Estados Unidos: Ringling College of Art and Desing.
- Curricé. (2016). No significa no. En *Ideas & Fears* [CD]. España: The Entourage Project.
- Dalguerri (Ed). (2013). *Las emociones en situaciones*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA> [Consulta: 09/03/2018].
- Desarrollo Integral de la Familia Nacional. (2016). *Igualdad y no discriminación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-4o6tQkJdwo> [Consulta: 11/03/2018].
- Juhn. (2016). Cuatro babys [Noriel, Maluma, y Juhn]. En *Tres Capos: Season 1* [CD]. US Latin LLC, Sony Music Entertainment.
- Mari Carmen. (2013). *Igual es ellos también, hombres en trabajos femeninos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Gxz7r0ikpag&t=110s> [Consulta: 15/03/2018].
- Plena Inclusión. (2017). *Tráiler y yo ¿Por qué no? - La Sexualidad de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=K2K4mjvg2Xw> [Consulta: 11/04/2018].
- Satie, E. (2016). *Gymnopédie No.1* [MacLeod.K]. En *Tres Gymnopedias* [CD]. París.
- Tijoux. A. (2015). *Antipatriarca*. En *Vengo* [CD]. Chile: Nacional Records.
- Wilde, O. (trad. en 2012). *El príncipe feliz y otros cuentos*. Madrid: Anaya.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

López Ponce, A. (2019). Proyecto afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual *Educación y Futuro Digital*, 19, 37-65.

# DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



## GRADOS



### ■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

### ■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

#### MENCIONES

Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

### ■ EDUCACIÓN SOCIAL

### ■ PEDAGOGÍA

## FORMACIÓN PROFESIONAL



### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA (TSEAS)

### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

# PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE MINDFULNESS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS CON TEA

## PROPOSAL FOR AN INTERVENTION PROGRAMME TO IMPROVE SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH ASD THROUGH MINDFULNESS

**Paula Sanz Reyzábal**

*Graduada en Educación Primaria en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco*

### RESUMEN

En el presente artículo se muestra el diseño de un programa de intervención basado en el *mindfulness* para una mejor autorregulación emocional y control de los impulsos de un grupo de escolares con TEA, concretamente al alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria, con el fin de mejorar sus habilidades sociales, teniendo en cuenta la importancia de una buena adquisición de las habilidades sociales durante la etapa escolar como elemento clave del desarrollo integral de los educandos. En un primer lugar, se hace una aproximación a los conceptos de TEA y *mindfulness* que han sido estudiados por diversos autores, así como su relación con la educación. Seguidamente se muestra el programa de forma detallada.

**Palabras clave:** TEA, *Mindfulness*, Educación, programa de intervención, habilidades sociales.

### ABSTRACT

This paper summarises the design of an intervention program based on mindfulness for a better emotional self-regulation and impulse control of a group of schoolchildren with ASD, specifically students of 3rd and 4th Primary Education. Taking into account the importance of an effective acquisition of social skills at school, since it is a key dimension for the integral development of students, the main aim of this intervention is to improve the students' social skills. First, the concepts of ASD and mindfulness and their connections with education are presented as studied by different authors. Then the intervention programme is explained in detail to end up with some final conclusions.

**Keywords:** ADS, Mindfulness, Education, intervention programme, social skills.

Recibido: 12/09/2019

Aprobado: 17/09/2019

Julio - Diciembre 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

67 - 93

Nº 19

**EFd** digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más notable la demanda de muchos maestros que subrayan la necesidad de adquirir herramientas que les permitan atender de una forma más individualizada a los alumnos que presentan dificultades.

Concretamente, en este artículo, me centraré en el uso del *Mindfulness* con alumnado con Trastorno del Espectro Autista, también conocido como TEA, puesto que autores como Kashdan y Carrochi (2013) defienden su utilización para la mejora de las emociones y, por tanto, tendrá una incidencia positiva en la mejora de las habilidades sociales de los educandos.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), un alumno con una alta capacidad de inteligencia emocional suele ser más hábil en la percepción y comprensión de las emociones ajenas y tiene mejores habilidades de regulación emocional. Además, señalan que las habilidades interpersonales ayudan a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos. En este sentido, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, pues la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con otras personas, es más probable que reciba un buen trato por la otra parte.

Pedrosa (2019) señala que el *Mindfulness* o *atención de plena conciencia* (también traducido como *atención plena*), se trata de un estado mental en el que las personas somos capaces de permanecer en el momento presente, aceptando la experiencia sin hacer ningún tipo de juicio. De esta manera, la actitud de quien observa no implica una aceptación pasiva, sino que se hace necesaria una toma de conciencia de nuestra realidad.

Por su parte, Kashdan y Ciarrochi (2013) afirman que las habilidades que ofrece el *mindfulness* permiten reparar estados de ánimo negativos, mejorar estados de ánimo positivos o aumentar la cantidad de evaluaciones positivas tanto de uno mismo, como del mundo y del futuro con mayor facilidad.

En relación con lo anterior, se puede decir que el *mindfulness*, al tratarse de una actitud ante el momento presente y ante la vida con curiosidad y aceptación, permite a las personas prestar atención a su realidad interna tratando de descubrir sus emociones y pensamientos. Esto les facilita aumentar la conciencia de sí mismos, comprenderse, aceptarse y conectar mejor con uno mismo, con los demás y con el medio que le rodea. El *mindfulness* ofrece herramientas de regulación emocional que ayudarán a los sujetos a mejorar sus relaciones sociales, pues la meditación aporta también calma, mejora la calidad de vida con relación a la ansiedad y reduce la reacción emocional de lo que les ocurre, siendo aspectos fundamentales para lograr buenas relaciones interpersonales.

Así pues, a lo largo de estas líneas, haré una aproximación a este trastorno, así como al *mindfulness* y su

importancia en Educación. A continuación, diseñaré un programa de intervención a través de la meditación para mejorar el control corporal y emocional, para así fomentar actitudes y valores que le permita al alumnado con TEA relacionarse con mayor facilidad con sus iguales.

El programa estará dirigido a un grupo de destinatarios susceptible de adoptar estas competencias: niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La principal motivación para desarrollar el programa ha sido que durante mi etapa como estudiante universitaria he tenido a mi alcance mucha información sobre el TEA y me ha llamado la atención el *submundo* en el que viven los niños con este trastorno. Es por este motivo que me ha interesado especialmente el poder sumergirme en sus pensamientos y emociones para ofrecerles una herramienta que les permita descubrir sus posibilidades y auto-regularse.

Por otra parte, hace un par de años tuve la posibilidad de realizar el curso de *mindfulness* en su formato MBSR (*Mindfulness* Based Reduction Stress), de ocho semanas de duración organizado por el Instituto Psicopedagógico Integrativo (IPPI). Mi experiencia fue muy positiva y pensé que este método podría aportar muchos beneficios al alumnado TEA.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

El autismo es un síndrome que estadísticamente, según la OMS (2018), afecta a 1 de cada 160 niños y, salvo contadas excepciones, es congénito, es decir, se tiene desde el nacimiento y se manifiesta regularmente entre los 18 y los 3 años de edad.

Debido a su precoz aparición, existen múltiples estudios genéticos que relacionan los cromosomas 5 y 15 con el autismo, así como otros que lo vinculan con otros aspectos como las vacunas o por una relación fría con la madre, aunque a partir de numerosas investigaciones se ha llegado a diferentes conclusiones que se expondrán más adelante.

De lo que no cabe duda es que el autismo es un síndrome y no una enfermedad y, por lo tanto, no tiene cura. Se puede mejorar la calidad de vida de las personas que lo padecen, y se les puede enseñar nuevas habilidades con la intención de hacerlos más independientes.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo (TND); un proceso modulado por factores ambientales y genéticos de los que derivan innumerables cambios que afectan en cierto modo a las conexiones del cerebro.

El DSM-5 también considera que los trastornos del espectro autista se hallan dentro de la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo, ya que está causado por factores orgánicos y externos.

En definitiva, parece ser que los trastornos mentales asociados al proceso de interacción genético-ambiental, están vinculados con el neurodesarrollo.

Al igual que en otros TND, es complicado hallar una etiología específica, aun así, en algunos casos se ha detectado un marcador biológico de origen genético a diferencia de otros, en los cuales no se han detectado evidencias de alteración biológica.

Por otra parte, en los últimos años, la idea de la multifactorialidad de las causas ha ido encontrando su sitio hasta consolidarse en un terreno fértil. Según esta, al manifestarse en el niño una psicosis, y de forma más específica en el autismo precoz, entran en juego factores de tipo orgánico-genético o de carácter psicológico-ambiental.

Algunas de las causas que han asociado los autores a este trastorno son las siguientes: en primer lugar, las causas orgánicas pre- peri- y posnatales como, por ejemplo, infecciones intrauterinas, enfermedades metabólicas u otros trastornos.

Otra causa se relaciona directamente con alteraciones estructurales en el cerebro. Lelord y Sauvage (1994, citado en Egge, 2008), en algunas pruebas médicas encontraron diferencias morfológicas no específicas como, por ejemplo, dilataciones en los ventrículos. Asimismo, también se ha resaltado que hay alteraciones en el cerebelo de los niños que padecen autismo. A partir de esta información, se deduce que puede ser importante una lesión en el cerebelo en relación con el espectro autista.

Otras de las causas asociadas son las enfermedades *dimetabólicas*, además de otros síndromes tales como la esclerosis tuberosa, el Síndrome de Down, los retrasos mentales vinculados al cromosoma X o la distrofia muscular de Duchenne.

Por último, la causa del autismo se vincula a factores genéticos. Ante esta idea es importante señalar un dato característico de este trastorno: los varones lo sufren con más frecuencia que las mujeres.

Tal y como se señala Bleuler (1856, citado en Garrabé, 2012), un psiquiatra de origen suizo fue el primero en introducir el término *autismus*, que proviene del griego y significa “si mismo”, para conceptualizar la separación de la realidad y el retiro a una vida interior que se manifiestan fundamentalmente con la esquizofrenia.

En ocasiones, los niños con autismo, además de padecer este trastorno, suelen tener consigo algún otro tipo de trastorno del desarrollo como el Síndrome de Down o trastornos motrices. Existe también otro

síndrome llamado Asperger cuya principal diferencia con el autismo es el nivel de inteligencia y de comunicación. En ambos trastornos hay una alteración cualitativa de la interacción social y se producen patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipas, sin embargo, las personas con autismo, a diferencia de las que presentan Asperger, presentan una alteración cualitativa de la comunicación. Por otro lado, el cociente intelectual de las personas con autismo suele ser inferior al normal, mientras que el de las personas con síndrome de Asperger está generalmente por encima.

Profundizando en el autismo, es necesario comenzar partiendo de la descripción que hace Jean Itard (1801) en *El niño salvaje*, tal y como se pone de manifiesto en Egge (2008) separado de sus padres o abandonados por ellos porque era autista y difícil de manejar. En esta obra, el autor presenta las características típicas del autismo infantil, introduce el problema y sus causas, a pesar de que, a día de hoy, aún haya dicotomía entre las causas orgánicas y psíquicas.

En un principio, Philippe Pinel (citado en Egge, 2008) diagnostica el autismo como “idiotismo congénito”, mientras que Itard asocia la ausencia de socialización y civilización como la principal causa de este problema.

En 1943, Leo Kanner, un psiquiatra norteamericano, tomó el término planteado por Bleuer originalmente, siendo éste último quien lo utiliza en 1911 para referirse a los pacientes con esquizofrenia que tendían a retirarse del mundo social para sumergirse en sí mismos en sus pensamientos.

Kanner reagrupó a los niños que manifestaban características específicas, bajo el nombre de “autismo precoz infantil”. Asimismo, tal y como señala Egge (2008):

Kanner los agregó al cuadro de enfermedades mentales como la forma más precoz de esquizofrenia, y Hans Asperger describió un cuadro similar a este último, pero con características menos graves, al que denomina *Psicopatía autista*. A pesar de todo, a día de hoy hay autores que consideran que no hay mucha diferencia entre los síndromes descritos por ambos psiquiatras. (p. 19).

Tal y como se pone de manifiesto en Egge (2008), Kanner toma el término para referirse a la incapacidad para establecer relaciones sociales, diferenciándose del concepto propuesto por Bleuler (1908, citado en Egge, 2008) porque consideraba que las personas con autismo tenían una imaginación deficiente.

Tal y como se ha comentado anteriormente, no son del todo evidentes las causas que provocan este trastorno. Según Di Ciacca (citado en Egge, 2008) “la mayoría de los autores considera que el autismo se trata de una modalidad defensiva contra la intrusión de un mundo que se percibe como invasor o también como una construcción del mundo sin recurrir a ningún otro que así mismo” (p. 20).

## 2.2 Características de los alumnos TEA

Los expertos han llegado al acuerdo de utilizar determinados criterios conductuales para diagnosticar el autismo. El esquema más detallado es el que se presenta en el DSM-IV-TR.

Actualmente se aplican los siguientes criterios para diagnosticar el trastorno autista, los cuales han de manifestarse a la vez y lo presenta Frith (2003) de la siguiente forma:

1. Debe haber un deterioro cualitativo de la interacción social recíproca, con relación al nivel de desarrollo. Los signos conductuales incluyen utilización escasa de la mirada y los gestos, y la falta de relaciones personales.
2. Debe haber un deterioro cualitativo de la comunicación verbal y no verbal, con relación al nivel de desarrollo. Los signos conductuales incluyen el retraso en la adquisición del lenguaje, o la ausencia de habla, y la falta de juego de ficción espontáneo y variado.
3. Debe haber un repertorio claramente restringido de actividades e intereses adecuados al nivel de desarrollo. Los signos conductuales incluyen movimientos repetitivos o estereotipados, como aletear con las manos, e intereses que sean anormalmente intensos o anormalmente limitados. (p. 24).

A continuación, resulta conveniente hacer una aproximación a cada uno de estos criterios. Respecto al primero de los tres citados, los niños con autismo suelen mostrar poco interés por los juegos sociales y mantienen un contacto físico con otras personas muy limitado, e incluso, tienden a la aversión. Estas características suelen ser llamativas en torno a los dos o tres años de edad.

“La falta de las respuestas sociales hacia otros niños que en condiciones normales se esperarían suele ser el dato clave” (Frith, 2006, p. 25).

La autora señala que lo que suele hacer sonar la alarma ante un posible caso de autismo, es que los niños con este trastorno no se manifiestan ante el nacimiento de un nuevo hermano, de tal modo que las rabietas por celos son inexistentes. Por el contrario, los niños con autismo suelen mostrar un especial interés por descubrir los objetos y el mundo que les rodea.

El criterio siguiente hace referencia a la comunicación y en concreto a su deterioro. Ante este criterio cabe decir que los niños con autismo suelen empezar a hablar más tarde y en ciertos casos, a veces no llegan a hacerlo nunca. Asimismo, el lenguaje no verbal suele pasar desapercibido.

Por último, el tercer criterio hace referencia a un repertorio de conductas y actividades restringido, pues en los niños con autismo es común observar complicadas rutinas y rituales que suelen desencadenar en conductas obsesivas.

Además de los criterios diagnósticos mencionados con anterioridad, Frith (2003) “señala que los fenómenos sensoriales también han de tomarse en consideración a la hora de hacer un diagnóstico. Estos fenómenos son la hipersensibilidad y la hiposensibilidad a ciertos estímulos que se reciben a través de los sentidos de la vista, el olfato, el gusto o el tacto. Asperger señaló tales características, a diferencia de Kanner, mencionando su naturaleza paradójica” (p. 26).

En ocasiones, los niños con autismo se tapan los oídos porque no soportan ruidos graves o estridentes, pero también puede darse el caso de que no reaccionen ante los mismos. Esta aparente contradicción es muy frecuente en los niños que padecen este trastorno dando lugar de esta manera a estallidos de furia o miedo que aparecen de forma inesperada.

Por su parte, la hiposensibilidad puede originar una tolerancia poco común al frío o al dolor y constituir un grave problema si se une a la escasa comunicación. Con relación a este punto, según la OMS (2018), el autismo se trata de una respuesta anormal a los estímulos auditivos o visuales, un retraso en el desarrollo del lenguaje, graves perturbaciones relacionales, ansiedad, trastornos de déficit de atención e hiperactividad y comportamientos ritualistas.

Según Frith (2003):

Tanto el autismo como el síndrome de Asperger cabe la posibilidad de que los primeros signos pasen inadvertidos, aunque, a posteriori, se suelen recordar. Hay que saber lo que hay que mirar. Con frecuencia es difícil saber qué despierta las primeras sospechas en la familia. Normalmente, la preocupación se vuelve apremiante tras la acumulación de observaciones breves, cada una de ellas aparentemente insignificante. (p. 28).

Tal y como señala la autora, detectar el autismo o el síndrome de Asperger en los niños es una tarea de bastante complejidad, sin embargo, existen instrumentos que ayudan a definir los síntomas clínicos como las entrevistas sistemáticas y los programas de observación.

Kanner (1943) y Asperger (1944) en Frith (2003) afirmaron que el autismo no es una enfermedad progresiva. Asperger hizo hincapié en que en las psicosis adultas, sus pacientes se adaptaban y compensaban cada vez mejor, sin embargo, esta visión optimista no siempre ha sido cierta para personas con autismo, no obstante, hay individuos con autismo que han triunfado en la vida a pesar de sus dificultades.

### **2.3 Mindfulness**

En una primera aproximación al concepto de *mindfulness*, se podría decir que este método consiste en ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos,

de este modo, a la experiencia del aquí y ahora tal y como pone de manifiesto Parra (2012).

El origen del *mindfulness* se remonta a hace unos 2.500 años a partir de la tradición budista con la figura de Siddharta Gautama, quien inició esta tradición religiosa y filosófica que se ha ido extendiendo todo el mundo y se ha ido perfeccionando con el paso del tiempo.

Simón (2007) indica que seguramente, alguna forma de *mindfulness* ya existiera desde hacía mucho tiempo y fuera practicada por seres humanos muy primitivos.

La práctica del *mindfulness* se basa en la capacidad de ser plenamente consciente del momento presente es inherente al ser humano. En este sentido, la contribución de la tradición budista ha sido, en parte, enfatizar modos sencillos y efectivos de cultivar y de refinar esta capacidad y de llevarla a todos los aspectos de la vida.

Para la cultura actual ha resultado ser crucial que varios acontecimientos y diferentes profesionales y científicos hayan acercado las técnicas de *mindfulness* occidental provocando el interés y entusiasmo de una gran parte de la comunidad científica relacionada con la salud como medio terapéutico.

Tal y como indican Bishop *et al.* (2004, citado en Parra *et al.*, 2012, p. 30), en la psicología contemporánea la práctica del *mindfulness* se ha adoptado como una aproximación para incrementar la conciencia y responder con gran habilidad a los procesos mentales que contribuyen al *des-estrés* emocional y al comportamiento *des-adaptativo* de las personas.

En lo referente a la definición de dicho concepto, numerosos autores se han interesado en el estudio y práctica de *mindfulness* y esto ha dado lugar a que existan distintas definiciones. Cada una de ellas pone el énfasis en distintos aspectos y entre las más representativas se encuentran las siguientes:

- Para Thich Naht Hanh (1975), en Parra *et al.* (2012), el *mindfulness* consiste en mantener viva la conciencia en la realidad que se vive en el presente.
- Por otro lado, para Kabat-Zinn (1990), la técnica del *mindfulness* se basa en prestar atención de un modo particular: a propósito, en el momento presente sin hacer ningún tipo de juicio de valor.
- Por último, Bishop *et al.* (2004, citado en Parra *et al.*, 2012), lo definen como una forma de conciencia centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge es reconocida y aceptada tal y con naturalidad, y no se juzga.

Tal y como se puede observar, los autores insisten en los términos conciencia y atención. Así pues, conviene tomar en consideración que la conciencia hace referencia al conocimiento de la propia existencia y de los propios estados, y la atención se entiende como un proceso de focalizar de manera consciente la

percepción, proporcionando una elevada sensibilidad hacia un aspecto de la experiencia. (Parra *et al.*, 2012, p. 32).

Aun así, los autores de esta propuesta ponen de manifiesto que, mientras que la atención y la percepción son rasgos relativamente constantes del funcionamiento normal de nuestro cerebro como funciones ejecutivas, el *mindfulness* puede ser considerado como una atención mejorada a la percepción de la experiencia actual.

Tal y como presenta Simón (2010):

Hay que resaltar ese aspecto de “capacidad básica”, pues la posibilidad de atender a los contenidos mentales siempre ha estado ahí y, de hecho, ha sido utilizada por los seres humanos a lo largo de su historia, en mayor o menor medida. La novedad es que ahora nos estamos haciendo especialmente conscientes de ella y es posible que también comencemos a utilizarla más, lo cual traería consigo importantes y beneficiosos cambios para nuestra supervivencia y para nuestra evolución como especie, una especie que habita un planeta que parece estar quedándosele pequeño. (p. 163).

## 2.4 Características del *mindfulness*

Para Jon Kabat-Zinn (1990, citado en Parra *et al.*, 2012), la actitud y el compromiso son los fundamentos de la práctica de la atención plena. Los factores relacionados con la actitud son siete y constituyen los principales soportes de la práctica; estos son: no juzgar, paciencia, mantener una mente del principiante, confianza, no esforzarse, aceptación y ceder. Los componentes más representativos del *mindfulness* son los que se presentan en este apartado.

En primer lugar, es importante no juzgarse, asumiendo intencionadamente una postura imparcial de la propia experiencia, tratando de no valorar o reaccionar ante cualquier estímulo interno o externo que esté aconteciendo en el presente. Cuando la persona se está juzgando, lo verdaderamente importante es darse cuenta de que lo está haciendo.

Otra consideración a tener en cuenta es el tener paciencia, comprendiendo que las cosas van sucediendo cada una en su momento.

Mantener una *mente del principiante*, se concibe como otra particularidad del *mindfulness*, estando dispuestos a verlo todo como si fuese la primera vez, de tal modo que ningún momento es igual a otro, así como cada experiencia que se vive.

Por otro lado, tener confianza supone escuchar el propio ser creyendo en uno mismo, en los propios sentimientos, en la propia intuición, y en la bondad.

No esforzarse es igualmente relevante para realizar una buena práctica; consiste en practicar la atención plena sin tener la intención de obtener algún resultado concreto. Hay que aceptar las cosas tal y como suceden, tomando cada momento como llega.

Finalmente, al practicar *mindfulness* es necesario ceder dejando de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros, permitiendo que las cosas sean como son, sin aferrarse a ellas independientemente de que sean positivas o negativas.

A continuación, conviene analizar y relacionar estos componentes para comprender la utilidad del *mindfulness*, pues, Brown y Ryan (2003, citado en Parra *et al.*, 2012) estudian que el *mindfulness* puede considerarse un constructo tanto de *rasgo* como de *estado* que juega un extenso e importante papel en la auto-regulación y experiencia emocional. A este respecto, se puede decir que el *mindfulness* ayuda a canalizar sus emociones y pensamientos, en definitiva, ayuda a la persona a autorregularse.

Algunos autores como Parra *et al.* (2012, p. 30) señalan que:

La autorregulación puede ser una habilidad metacognitiva, ya que involucra la atención sostenida, la atención cambiante y la inhibición del procesamiento elaborativo. La habilidad de atención sostenida sobre la respiración permite mantener la atención anclada en la experiencia presente, de forma que los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales pueden ser detectados tal como surgen en el flujo de la consciencia. La habilidad de cambiar la atención permite llevar la atención de vuelta a la respiración. Cuando un pensamiento, sentimiento o sensación ha sido reconocido. La habilidad de conciencia no elaborativa de los pensamientos, sentimientos y sensaciones que surgen, involucra una experiencia directa de los eventos en la mente y el cuerpo, considerados como objetos de observación y no de distracción. Además, una vez que se reconocen y se observan, la atención es dirigida de vuelta a la respiración, previniendo, de este modo, que se puedan realizar futuras elaboraciones y quedarse enganchados a ellas convirtiéndose en rumiaciones.

En relación con lo anterior, cabe decir que, mediante la meditación, la persona será capaz de focalizar en su respiración y su consciencia, podrá identificar pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales en diferentes contextos, ya que no tendría creencias preconcebidas acerca de qué debería o no debería estar presente en ese momento.

Para Simón (2010), una de las consecuencias de mantenerse en atención plena es que se va tomando conciencia de la propia conciencia.

Otro componente básico para la práctica del *mindfulness* es la actitud. Esta actitud se fundamenta en abstenerse de juzgar aquello que se observa o se manifiesta en la propia realidad. La actitud apropiada en su práctica implica también la *mente de principiante*, cuya esencia es la curiosidad y la apertura mental ante lo que se percibe y se experimenta.

Es conveniente hacer mención a que, durante la práctica, resulta relevante prestar atención al momento presente, dejando de lado el pasado y el futuro. Para lograr esto será imprescindible tener paciencia y asimilar los cambios.

Lo que parece estar claro es que esta práctica de prestar atención a los contenidos de la conciencia, sean cual sean y en un momento dado, es el eje de la práctica de *mindfulness*. Llegados a este punto, habría que preguntarse por las posibilidades que ofrece el *mindfulness* para la intervención.

Por su parte, Siegel (citado en Simón, 2010) afirma que la práctica de la atención plena puede considerarse como el entrenamiento básico para la mente de cualquier profesional que se dedique a ser terapeuta.

Para Simón (2010, p. 166):

Antes decía que una de las consecuencias de mantenerse en atención plena es que se va tomando conciencia de la propia conciencia. Cuando somos conscientes de la conciencia nos encontramos en el estado que podríamos llamar de presencia. En ese estado, precisamente porque nos damos cuenta de que no somos los contenidos de la conciencia, estamos abiertos a lo que se manifiesta en la conciencia. Hemos creado un espacio en el que dejamos que los contenidos aparezcan, se modifiquen y desaparezcan. Hay apertura y flexibilidad.

En este sentido, para que la relación terapéutica sea eficiente es importante comenzar por encontrarse en estado de presencia, dirigido hacia el paciente. Esto supone estar abierto precisamente porque no se sabe lo que se va a encontrar, lo que se va a transmitir o comunicar.

Vallejo (2006, p. 95) indica que:

Las técnicas que buscan que el paciente tenga experiencias *mindfulness* persiguen, ante todo, que la persona se deje llevar por las sensaciones que percibe. Se trata de promover, poner como punto fundamental de referencia, las sensaciones y emociones, dejando que ellas actúen de forma natural. Esto posibilita que la persona deje (permita) que determinadas actividades (emociones, cambios fisiológicos, etc.) que operan de forma autónoma (SNA) se regulen de acuerdo con sus propios sistemas naturales de autorregulación.

## 2.5 Beneficios del *mindfulness*

Este tipo de atención consciente es una capacidad humana innata que todas las personas tenemos. Sin embargo, en numerosas ocasiones nos pasa desapercibida debido al estilo y el ritmo de vida que llevamos. Sin embargo, es importante saber que la práctica del *mindfulness* puede aportarnos numerosos beneficios.

Tal y como indica Arguís (2010), de la misma manera en que practicar ejercicio físico de forma continuada ayuda a mantenernos más sanos, practicar técnicas de atención plena nos permitirá educar nuestro interior generando así que seamos personas más felices. Así pues, los beneficios de incorporar las prácticas de

atención y consciencia que nos presenta el *mindfulness*, así como su entrenamiento, son múltiples. Gracias al *mindfulness*, según algunos estudiosos como Kabat-Zinn, se pueden alcanzar mejoras a nivel físico y a nivel psicológico:

- Fomenta la actitud de calma y tranquilidad y, por lo tanto, reduce la ansiedad.
- Ayuda a gestionar los síntomas del estrés y nerviosismo.
- Reduce las recaídas en personas con tendencia a la depresión y las retrasa hasta en tres años.
- Genera una sensación de plenitud con respecto a nuestra calidad de vida y nuestro grado de satisfacción y bienestar.

## 2.6 Mindfulness y Educación

Hoy en día, en nuestra sociedad, vivimos a toda prisa, sin detenernos en las cosas que nos preocupan y sin pensar en aquello que nos hace felices. Caminamos inmersos en la información y rodeados de tecnologías que nos permiten hacer de nuestra vida cotidiana algo más sencillo.

Esto último, tiene sin lugar a dudas una parte positiva y beneficiosa para la gran mayoría de la población, sin embargo, no debemos olvidar que también tiene efectos negativos y perjudiciales. Centrándonos en esa parte negativa, pues es la que nos va a facilitar la comprensión de la necesidad de introducir el *mindfulness* en los centros escolares, conviene analizar cuáles serán sus ventajas para los alumnos.

Del mismo modo en que enseñamos a los niños a descubrir el mundo que les rodea y las últimas novedades que surgen en la sociedad, es importante enseñarles a manejar sus estados de ánimo, sus emociones y preocupaciones. Si se enseña a los alumnos a auto-regularse vivirán más sanos y felices.

Por otro lado, debido a las exigencias de la sociedad, el cumplimiento del currículum se ha convertido en el objetivo principal de las escuelas de Educación Primaria, dejando de lado u otorgándole una menor importancia a aspectos tan importantes como el desarrollo personal y social, la felicidad o el bienestar psicológico y emocional.

Si tenemos en cuenta los beneficios que produce la práctica del *mindfulness*, podremos reflexionar sobre ello y llegar a la conclusión de que, mediante la práctica de la atención o consciencia plena a edades tempranas, podrán alcanzarse resultados positivos en relación con el bienestar de los educandos.

Por último, conviene hacer mención a que, tal y como señala Siegel (2007, citado en Parra *et al.*, 2012), existe una notable evidencia empírica, psicoterapéutica y neurofisiológica, que constata que las aplicaciones

específicas de *mindfulness* mejoran la capacidad de regulación emocional, permiten a los sujetos optimizar las pautas cognitivas y reducir sus pensamientos negativos.

En relación con lo anterior, cabe decir que la práctica del *mindfulness* es una herramienta terapéutica y educativa a la que se debe conceder la relevancia que merece. Parra *et al.* (2012) y Franco *et al.* (2009) muestran como en el campo de la Educación se han comprobado los efectos positivos del método basado en el *mindfulness* en el incremento de los niveles de creatividad, el rendimiento académico de los escolares, en la regulación de las emociones en niños con problemas de internalización, así como la externalización de sus emociones, en la modificación de conductas agresivas en adolescentes, en la mejora de la percepción de autorregulación y en la autoeficacia. Además, afirman, puede mejorar el humor y la calidad del sueño.

Del mismo modo, tal y como indican Franco *et al.* (2010), Gold *et al.* (2010) y Napoli (2004; citados en Parra *et al.*, 2012, p. 40), también “se ha comprobado la eficacia del programa de reducción de estrés basado en la atención plena en los profesionales de la educación”.

Así pues, según Silverton (2012), el *mindfulness*, a nivel emocional, puede reducir el estrés. La práctica de la atención plena, no se basa en dejar la mente en blanco, ni en evadirse del mundo, sino que está asociada con sensaciones subjetivas como pueden ser la de sentirse más calmado, con mayor paz interior, menos estresado, menos deprimido, etc.

Por otro lado, también se observa que esta técnica refuerza positivamente a aquellas personas con elevados niveles de estrés, como puede darse en el caso de padres cuyos hijos presentan el Trastorno del Espectro Autista. Del mismo modo, el *mindfulness* mejora la concentración y fortalece la atención.

A continuación, se presentan algunos programas de *mindfulness* que han tenido especial importancia en el campo de la Educación.

El programa *Inner Kids Program* fue creado en los Estados Unidos y está dirigido al alumnado de Primaria. Se centra en desarrollar la consciencia de la experiencia tanto interna como externa y la consciencia de ambas juntas, a partir de la realización de juegos, actividades y lecciones.

Otro programa significativo es *Inner Resilience Program (IRP)*, también americano y dirigido a alumnos de Primaria, así como a padres y docentes. Su objetivo es cultivar la vida interna de los sujetos a través de prácticas contemplativas que permiten la integración del aprendizaje social y emocional.

*Mindful Schools* también de origen americano y se dirige a los estudiantes de Primaria y Secundaria. Por el contrario, este programa está integrado en el sistema educativo y se implanta a lo largo de quince sesiones durante ocho semanas. Cuenta con ejercicios de respiración, cuidado de las emociones, amabilidad o la

generosidad, entre otros aspectos.

*Still Quiet Place*, también americano, está dirigido a estudiantes de Primaria y Secundaria, a padres y profesores. Con su aplicación a lo largo de ocho semanas, pretende que los practicantes aprendan a responder en lugar de reaccionar a situaciones complicadas y que cultiven la paz y la felicidad.

## 2.7 Mindfulness y TEA

En cuanto al tratamiento de los niños autistas, se han introducido varios métodos fundamentalmente farmacológicos para reducir los síntomas asociados o los comportamientos alterados como las estereotipias o la agresividad, sin embargo, varios autores han insistido en la necesidad de llevar a cabo algunas intervenciones por parte de profesionales como docentes, logopedas, psicólogos o pedagogos, para operar de forma terapéutica sobre la problemática.

Algunas terapias que se han llevado a cabo para paliar las patologías asociadas al autismo han sido la *terapia psicomotora*, que consistía en el cuidado del cuerpo y permitir al niño el juego libre; la *terapia logopédica*, para tratar los problemas del lenguaje como la disgrafía, la dislexia o la discalculia; el *método Delacato*, basado en proporcionar estímulos; o la *teoría de la mente*, pues quienes defendieron este método sostenían que “la falta de desarrollo en los niños autistas justificaría el déficit más evidente, relacionado con el comportamiento social y la habilidad pragmática de comunicación: el apropiado uso del lenguaje desde el punto de vista social y comunicativo” (Baron-Cohen, 1995, citado en Egge, 2008, p. 44).

Para Frith (1998, citado en Egge, 2008), los niños con autismo son “comportamentalistas”, lo que significa que se suelen tomar al pie de la letra lo que se les dicen sin pensar en la posibilidad de que puedan existir modificaciones en el significado. Es por ello, que el niño autista debería poner en práctica la teoría de la mente para comprender los significados.

Otra terapia que se ha llevado a cabo con niños con autismo es la *musicoterapia*. Este método ha demostrado que es un buen apoyo para empujar al niño hacia el exterior. Donde se ha hecho uso de la música y el canto en un contexto pacífico, podría valorarse si el *mindfulness* proporcionaría también beneficios semejantes.

En lo que respecta a las investigaciones que ya se han realizado con respecto a la relación TEA-*Mindfulness*-Educación, se puede decir que ya se han estudiado algunas prácticas.

Singh *et al.* (2011) emprendieron una serie de investigaciones en las que utilizaban estrategias basadas en *Mindfulness* con el objetivo de reducir el comportamiento agresivo en jóvenes adolescentes con autismo o

Síndrome de Asperger, según cada caso.

En tales estudios, la metodología consistía en entrenar a las madres de los niños que padecían este trastorno mediante técnicas y procedimientos de meditación para que, posteriormente, ellas mismas fueran quienes les enseñaran a sus hijos a redirigir la atención a causa de la agresión hacia una parte específica de su cuerpo como, por ejemplo, la planta de sus pies.

Tal y como explican Harnett y Dawe (2012), los estudios obtuvieron como resultado un descenso en la frecuencia de comportamientos agresivos, lo que sugiere que los adolescentes con este tipo de desórdenes o trastornos pueden aprender y usar de manera efectiva las técnicas de *mindfulness* para producir un manejo de sus emociones y de sus desencadenantes de agresión.

En el estudio que realizaron Bogels *et al.* (2008, citado en Spek, Van Ham y Nyklícek, 2013), una parte de la muestra de los participantes estaba constituida por adolescentes, los cuales estaban diagnosticados con TEA. Los resultados, tras la aplicación del programa que se desarrolló durante 9 semanas de entrenamiento en *mindfulness*, reflejaron algunas mejoras en las interacciones sociales con otras personas, la concentración, la consciencia, el comportamiento impulsivo y la felicidad en sujetos participantes.

Cabe decir que, a pesar de los beneficios alcanzados, Bogels *et al.* (2008, citado en Spek, Van Ham y Nyklícek, 2013), una de las principales limitaciones que presentaba este estudio fue la ausencia de un grupo de control.

Por otro lado, para Pentz y Simkin (2017), las técnicas de mente-cuerpo podrían ser prometedoras en los niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) pues, tal y como indican en su obra, señalan que Rosenblatt *et al.* (2011) diseñaron un programa que focalizaba en los particulares rasgos sensoriales de los sujetos que padecían TEA mediante el uso del yoga y la música.

Pentz y Simkin (2017) muestran los siguientes resultados:

El número de participantes ascendió a un total de 24 niños (de entre 3 y 18 años de edad); a los padres se les suministró un CD y un instructivo sobre cómo realizar la práctica en la casa. Los resultados registrados según el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes, Segunda Edición (BASC-2), demostraron un cambio en el índice de síntomas conductuales en todos los participantes del programa. El cambio observado fue mayor en el grupo en período de latencia ( $P < 0,01$ ) comparado con todas las demás edades ( $P < 0,05$ ). Algo inesperado fue el cambio significativo en los puntajes post-tratamiento consignados en la escala de atipicidad del sistema BASC-2, la cual mide algunos de los rasgos clave del autismo ( $P = 0,003$ ). Para los niños en período de latencia, se notó una tendencia hacia la mejoría en la escala de irritabilidad de la lista de verificación de comportamiento aberrante ( $P = 0,06$ ). Aunque de pequeño porte, este estudio sugiere que las técnicas cuerpo-mente pueden ser especialmente benéficas para los niños en etapa de latencia que sufren de TEA (p. 3).

En definitiva, en el campo de la Educación, sí que se han llevado a cabo programas de intervención basados en el *mindfulness* y se han apreciado mejoras en relación con el comportamiento, los niveles de ansiedad y depresión.

### 3. OBJETIVOS

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre el *mindfulness* y el Trastorno del Espectro Autista (TEA).
2. Diseñar un programa que permita desarrollar basado en *mindfulness* destinado a alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Objetivos secundarios:

- Potenciar el desarrollo de habilidades tales como la calma y la estabilidad mental en los alumnos y alumnas con TEA para mejorar su relación con sus compañeros.
- Entrenar la conciencia corporal y emocional de los alumnos y alumnas con TEA mediante el *mindfulness* para comprender sus limitaciones y posibilidades en la relación con sus iguales.
- Fomentar actitudes y valores mediante la meditación, que permitan al alumnado con TEA a conocerse mejor a sí mismos y relacionarse de forma positiva con sus iguales.

### 4. RECURSOS

En cuanto a los recursos con los que tendremos que contar para llevar a cabo el programa de intervención, encontramos los siguientes:

- De los recursos personales señalamos la importancia de contar con profesionales de la Educación Especial y un instructor de *mindfulness*, que ayuden a los maestros del grupo-clase en la respuesta educativa al alumnado con TEA.
- En lo que respecta a los materiales, se requerirán colchonetas, un reproductor de música, crócalos o chinchines y ropa cómoda.
- Por último, con relación a los recursos espaciales, será necesario contar con un aula alejado del ruido, con poco mobiliario y con condiciones ambientales adecuadas. Un lugar idóneo sería el aula de música o de psicomotricidad.

## 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

### 5.1 Introducción

Después de tratar en profundidad el tema del autismo y el *mindfulness*, en el presente apartado se plantea el diseño de un programa de intervención como una propuesta para mejorar las habilidades sociales en niños y niñas con autismo a través de la técnica del *mindfulness*.

A lo largo del programa se desarrollarán actividades relacionadas con la consciencia, la relajación, la respiración y las emociones, dirigidas a la mejora de las habilidades sociales del alumnado con TEA.

Las actividades se adaptan a la edad de los educandos, a quienes les permitirán desarrollarse en un espacio confortable donde el control del cuerpo, las sensaciones y las emociones jugarán un papel imprescindible, con el fin de mejorar las habilidades de comunicación e interacción social.

Con el programa se pretende que en los escolares se produzca una mejora progresiva de forma paulatina; habrá que comenzar desde un punto de partida y no se puede pretender una mejora absoluta en las primeras sesiones. También sería conveniente que una vez haya finalizado el programa, el alumno siga practicando.

La eficacia de dicho programa dependerá en cierta medida de algunos factores como:

1. El nivel de comunicación del niño.
2. Las resistencias que ponga el niño ante la intervención.
3. Los apoyos que requiera durante la aplicación del programa.
4. El número de sesiones que requiera el alumno.

### 5.2 Destinatarios

Los destinatarios de este programa el cual se desarrollará para la mejora de las habilidades sociales del alumnado con autismo irá dirigido al alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria.

También se pueden aplicar algunas sesiones a niños pertenecientes a estos cursos, a quienes a pesar de que no se les haya diagnosticado autismo, se piensa sobre ellos que pueden padecerlo siempre y cuando se aporten razones debidamente justificadas.

### 5.3 Realización

El programa se llevará a cabo en el aula de música o de psicomotricidad, ya que son espacios caracterizados por tener poco mobiliario, donde las condiciones ambientales suelen ser cálidas y no hay mucho ruido,

permitiendo así, que el ambiente sea mucho más apacible que en un aula convencional.

Para la realización de las actividades se necesitarán crócalos o chinchines y ropa cómoda, además de algunos materiales específicos para cada sesión.

Sería conveniente tener al alcance alguna manta, pues al encontrarse en un estado de profunda calma, puede que el alumno pase frío.

#### **5.4 Temporalización**

La duración total del programa será de unos tres meses aproximadamente en los que se realizaran las actividades distribuidas en las 7 sesiones previstas.

Se realizará una sesión de una hora a la semana. El número de sesiones y la cantidad de actividades se pueden modificar en función de las características particulares del alumno.

#### **5.5 Objetivos generales**

1. Aprender nuevas formas de manejar el estado de ánimo y las emociones, de forma que ayude a sentirse y permanecer bien.
2. Focalizar los pequeños cambios en pensamientos, emociones y sensaciones corporales vinculadas al estado de ánimo.

#### **5.6 Objetivos específicos**

1. Conocerse a sí mismo y localizar emociones.
2. Centrar la mente en determinadas partes del cuerpo.
3. Aprender a controlar la respiración.
4. Mantener y extender lo aprendido.

#### **5.7 Contenidos**

Los contenidos que se van a tratar en las sesiones son los que se ponen de manifiesto en este apartado. Los contenidos se han elaborado siguiendo un orden lógico.

- **Sesión 1:** Consciencia.
- **Sesión 2:** Exploración corporal.

- **Sesión 3:** Respiración.
- **Sesión 4:** *Mindfulness* en la vida diaria.
- **Sesión 5:** Dificultades.
- **Sesión 6:** Cuidar de uno mismo.
- **Sesión 7:** Seguir aprendiendo.

## 5.8 Materiales

**Tabla 1.** Materiales.

*Fuente:* elaboración propia.

SESIÓN	MATERIALES	MATERIALES OPCIONALES
SESIÓN Nº 1	-Chinchines. -Manta. -Diferentes objetos como: peluches, una mochila, una pelota, muñecas, o un libro.	-Reproductor de música. -Audio.
SESIÓN Nº 2	-Chinchines. -Colchoneta/esterilla. -Imagen del cuerpo humano.	-Manta. -Pinturas.
SESIÓN Nº 3	-Chinchines. -Silla. -Pompero. -Alimentos* (atención alérgenos).	-Cojín. -Papel seda.
SESIÓN Nº 4	-Chinchines. -Cepillo de dientes y pasta dentífrica. -Pandereta. -Pelotas.	
SESIÓN Nº 5	-Chinchines. -Instrumentos musicales variados. -Reproductor de música y audio.	
SESIÓN Nº 6	-Chinchines. -Lápices de colores. -Folio en blanco. -Termómetro de las emociones.	-Reproductor de música. -Audio.
SESIÓN Nº 7	-Chinchines. -Esterilla. -Pelota pequeña. -Globo. -Alimento sabroso* (atención alérgenos).	

## 5.9 Desarrollo del programa

### 5.9.1 Método

El programa de intervención va a consistir en un primer momento en invitar al niño a la sala e iniciar una toma de contacto con él en un ambiente positivo y de confianza. Seguidamente, se comenzará con el desarrollo de la primera sesión práctica, teniendo en cuenta las posibles resistencias del alumno.

Las sesiones se desarrollarán a ser posible a la misma hora para así poder crear una rutina y que con el trascurso de las semanas el sujeto sea consciente de que al asistir a esa sala realizará actividades de *mindfulness*. El método se va a basar en el aprendizaje a través del juego y la reflexión.

### 5.9.2 Actividades

Las actividades se han elaborado desarrollando de manera ordenada una serie de contenidos. Las sesiones comenzarán y finalizarán con el sonido de los chinchines, de tal modo que el educando se dé cuenta de que tendrá lugar el comienzo y fin de la práctica. Así se creará un hábito de rutina consciente.

#### ▪ Sesión 1: Consciencia.

- **Justificación:** en nuestro día a día, la mente queda *atrapada* por muchos estímulos y no somos conscientes de que vivimos como un automóvil, que puede realizar varios kilómetros haciendo uso del piloto automático.
- **Objetivo:** dirigir la atención a un objeto elegido.
- **Actividades:** en primer lugar, al tratarse de la primera sesión, se dará la bienvenida al alumno y se intentará generar un clima positivo y de cercanía. A continuación, se desarrollarán algunas actividades.
  - **Actividad 1:** se colocarán sobre una manta diferentes objetos que puedan resultar agradables o familiares para el alumno. Tras escuchar el sonido de los chinchines, se le pedirá que los manipule, los acaricie, los huela, los abrace, etc. durante varios minutos para tener un mayor contacto con ellos. En este tiempo se puede poner una melodía de fondo que resulte relajante, por ejemplo, de sonidos de la naturaleza.
  - **Actividad 2:** de los objetos que se le han presentado anteriormente, se le pedirá que escoja su favorito. Ahora, lo manipulará con los ojos cerrados. Se pretende que el niño explore el objeto en una situación agradable que le permita concentrarse y actuar con consciencia.

- **Actividad 3:** se le formularán algunas a preguntas que tendrá que responder con palabras, gestos o imágenes. ¿Por qué te gusta ese objeto? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Oía bien? ¿Era suave? ¿Qué puedes hacer con él?

## ▪ Sesión 2: Mi cuerpo.

- **Justificación:** el cuerpo es nuestro vehículo y con nuestras múltiples actividades y distracciones, muchas veces descuidamos lo que pasa dentro de nosotros. Cuando nos concentramos en las sensaciones corporales podemos ser más conscientes de los mensajes que nos envía nuestro cuerpo.
- **Objetivo:** aprender a escuchar al cuerpo y trabajar con sus sensaciones.
- **Actividades:** para llevar a cabo las actividades propuestas, será necesario tumbarse y colocarse en una posición cómoda.
  - **Actividad 1:** el educando se tumbará sobre una colchoneta y se le invitará a cerrar los ojos. Sonarán los chinchines que indicarán el comienzo de la actividad. Seguidamente, se le leerá un cuento relacionado con el cuerpo.
  - **Actividad 2:** tras la lectura, es probable que el alumno se encuentre bastante relajado y, por tanto, será el momento idóneo para pedirle que realice algunos movimientos sobre la colchoneta. Los movimientos corporales se harán de forma ordenada (pies, piernas, cadera, manos, brazos, hombros, cabeza) y tendrá que llevar la atención a dichas partes. Si pierde la concentración o se queda dormido, no hay que darle demasiada importancia, sino que hay que permitir y aceptar lo que sucede.
  - **Actividad 3:** se le entregará al niño la imagen de una persona desnuda (así puede identificar mejor las partes del cuerpo), y se le pedirá que asocie las sensaciones que ha tenido con las distintas partes del cuerpo. Para ello, puede señalar con el dedo las partes en el dibujo, o incluso colorearlas. ¿Has sentido frío o calor? ¿Dónde? ¿Te ha dolido alguna parte del cuerpo? ¿Has tenido sensación de hambre? ¿Dónde lo has percibido? ¿Te ha entrado sueño? ¿Cómo te has dado cuenta?

## ▪ Sesión 3: Respirando.

- **Justificación:** si respiramos, estamos vivos, pero ¿cómo es nuestra respiración? A veces nuestra respiración es demasiado acelerada o puede que, por el contrario, no seamos conscientes de que estemos respirando. Una adecuada respiración será una buena herramienta para controlar estados de nerviosismo o ansiedad.

- **Objetivo:** lograr un estado de relajación e identificar qué cosas alteran la respiración.
- **Actividades:** estarán enfocadas a la respiración y sus características.
  - **Actividad 1:** el alumno se sentará en una silla y se le pedirá que cuente hasta 10 varias veces. Primero contará muy despacio e irá incrementando la velocidad cada vez más. Después se le preguntará cómo era su respiración al principio y al final. Finalmente, se le pedirá que haga el mismo procedimiento y que al liberar el aire sople en un pompero de pompas de jabón.
  - **Actividad 2:** se le pedirá al niño que permanezca sentado en la silla y que esta vez cierre los ojos. Se le acercarán a la nariz diferentes alimentos (postre dulce y algo ácido) para que los huelga durante un determinado periodo de tiempo y tendrá que adivinar de qué alimentos se trata. ¿Cómo lo has averiguado? ¿Has olido bien? ¿Cómo era tu respiración?
  - **Actividad 3:** Se le enseñará al niño cómo respira un ratón y cómo lo hace un elefante. El ratón es pequeño y respira despacio y lentamente, en cambio, el elefante; que es grande y fuerte, necesita respirar rápido y fuertemente. Así aprenderá que la forma adecuada de respirar es como la del ratón. También el profesional se puede ayudar del papel de seda; así se puede observar cómo el papel se mueve cuando respira como un ratón y cómo se mueve cuando respira un elefante.

#### ▪ **Sesión 4: Mi día a día.**

- **Justificación:** en nuestra vida cotidiana hacemos muchas tareas, comemos, nos aseamos, jugamos, nos comunicamos con otras personas, aprendemos cosas nuevas, etc., pero no siempre nos centramos en esas actividades.
- **Objetivo:** realizar actividades de la vida cotidiana de manera consciente.
- **Actividades:** en esta ocasión, las actividades se enfocarán a tareas que realiza el niño diariamente, para ello, se necesitarán objetos característicos de esas tareas y recrear algunas de ellas.
  - **Actividad 1:** el alumno tendrá que lavarse los dientes, así que mientras tiene lugar esta acción, iremos nombrando con él cada uno de los pasos que hay que hacer, para que así sea consciente de lo que está haciendo y por qué hay que seguir unas pautas para hacerlo correctamente.

Pasos:

1. Vamos al aseo con nuestro cepillo de dientes y la pasta dentífrica.
2. Mojamos el cepillo con agua tibia y después cerramos el grifo.
3. Abrimos el tubo o el bote de pasta dentífrica.
4. Echamos un poco de pasta en el cepillo.
5. Cerramos el tubo de pasta.
6. Nos metemos el cepillo en la boca.
7. Comenzamos a cepillarnos los dientes, de un lado a otro, hacia arriba y hacia abajo.
8. Nos enjuagamos la boca y lavamos el cepillo. Después cerramos el grifo.

- **Actividad 2:** realizaremos otra tarea básica en la vida del niño, vestirse, que le servirá también para relacionarla con la actividad 3. De nuevo, le ayudaremos en dar los pasos y verbalizarlos en voz alta y, además, le haremos preguntas sobre el cambio de ropa. ¿Qué nos vamos a poner primero? ¿Qué va antes: calcetines o zapatos? ¿Qué es lo último que nos vamos a poner: chaqueta o pantalones?
- **Actividad 3:** el juego es aquello que ocupa el centro de interés de los niños así que, para aprovechar el cambio de ropa anterior, realizaremos un juego con el niño que consistirá en hacer ritmos y movimientos. Cada vez que el instructor o el docente dé una palmada, el niño deberá hacer un movimiento de forma libre, cada vez que toque una pandereta deberá sentarse en el suelo y cada vez que diga su nombre, deberá botar una pelota. Hay que intentar que los sonidos no sean demasiado estridentes, ya que a los niños TEA les suele irritar bastante los ruidos.

#### ▪ **Sesión 5: No siempre las cosas son fáciles.**

- **Justificación:** es normal encontrarse con obstáculos o dificultades a lo largo de nuestra vida. Es importante no juzgarnos y mantener una actitud positiva ante los problemas e intentar afrontarlos con normalidad.
- **Objetivo:** descubrir obstáculos y tratarlos con normalidad.
- **Actividades:** focalizarán en seguir hacia adelante a pesar de las dificultades que se encuentren y tomar conciencia de que son algo que forma parte de la vida y que, a pesar de todo, hay que aceptar las cosas como vienen.
  - **Actividad 1:** se le propondrá al alumno un reto y habrá que observar cómo se desenvuelve.

ante las dificultades le daremos apoyo y le ayudaremos a mantener la calma.

- **Actividad 2:** se le pedirá al niño que piense en una escena natural como por ejemplo en un cuadro campestre, donde hay cascadas y pajarillos que cantan, donde las flores dan color al campo y donde se alojan algunos insectos. Es una escena maravillosa. Sin embargo, intentaremos interrumpir el momento en varias ocasiones. El niño deberá mantener la concentración impidiendo que se produzca una ruptura en su imaginación.
- **Actividad 3:** se le entregarán al escolar algunos instrumentos musicales con los que realizará diferentes ritmos. Después intentará imitar los ritmos de una melodía ya marcada. Será necesario mantener un estado de alerta y calma al mismo tiempo; una tarea bastante compleja para el alumno.

#### ▪ **Sesión 6: Cuido de mí mismo.**

- **Justificación:** desde que nacemos experimentamos diferentes emociones como la alegría, el miedo, la tristeza o el enfado. Descubrir qué emociones tenemos y cómo nos afectan, nos permitirá tener conciencia de cómo somos y cómo podemos cuidar de nosotros mismos.
- **Objetivo:** experimentar diferentes emociones, identificarlas y aceptarlas.
- **Actividades:** estarán enfocadas a los pensamientos y las emociones.
  - **Actividad 1:** se le entregará al niño un folio y lápices para que dibuje de manera libre y mientras tanto trataremos de averiguar con preguntas y mediante la observación, qué cosas le desagradan o molestan. Para generar un ambiente cálido se puede poner música de fondo.
  - **Actividad 2:** después de averiguar qué cosas le molestan, le entregaremos un termómetro de las emociones para que identifique las emociones con sus pensamientos.

#### ▪ **Sesión 7: He aprendido, voy a mantenerlo.**

- **Justificación:** a lo largo de varias semanas hemos realizado diferentes actividades, sin embargo, para alcanzar los objetivos propuestos, no es suficiente con haber participado exclusivamente de las sesiones programadas, sino que sería conveniente expandirlas al día a día; habría que dedicar cada día algunos minutos a hacer ejercicios que ayuden a controlar la respiración, o tomarse un tiempo para reflexionar sobre cómo nos sentimos, por ejemplo.
- **Objetivo:** reconocer la necesidad de atender a las necesidades de nuestro cuerpo y, por tanto, continuar en casa con la realización de algunos de los ejercicios ya realizados.

- **Actividades:** se harán prácticas relacionadas con otras sesiones para servirle de recordatorio al alumno.
  - **Actividad 1:** se le pedirá al niño que se tumbe y mueva una pelota pequeña por el cuerpo como si fuera un gusanito que se desplaza siguiendo una serie de instrucciones. Si el alumno encuentra dificultades, se le puede ayudar a dirigir su mano por el cuerpo. Tras la historia, se puede dejar al niño un rato tumbado, pues cualquier momento de total calma puede ser de gran provecho.
  - **Actividad 2:** el profesional cogerá un globo y lo hinchará. Se le pedirá al niño que coja aire por la nariz de manera profunda y que lo libere por la boca a la vez que se libera el aire del globo. Esto se repetirá varias veces.
  - **Actividad 3:** es la última sesión, así que le daremos una merecida merienda al niño. Será necesario pedirle al niño que la saboree, que la disfrute y sea consciente de que está masticando, tragando... Se puede verbalizar el proceso.

### **5.9.3 Sistema de evaluación**

A lo largo de cada sesión, se le entregará al alumno un registro de auto-informe para que el alumno anote la práctica realizada cada día y, con un dibujo de una cara (alegre, triste, de enfado, etc.), exprese cómo se siente.

## **6. CONCLUSIONES**

Este artículo comenzó a partir de una reflexión sobre las necesidades de las personas de mi entorno que tienen TEA, y también a raíz de mi experiencia personal con el *mindfulness*. A partir de esta motivación, determiné los objetivos generales que pretendía alcanzar. Seguidamente, tras la lectura de algunos documentos, pasé a definir los objetivos específicos, que se irían perfeccionando durante la elaboración del artículo. Una vez finalizado el documento, me siento satisfecha de haber conseguido de manera satisfactoria los objetivos que me propuse en un principio y por haber llegado a la convicción de que el programa de intervención puede ser útil para los niños y niñas que sufren TEA y para los docentes. La conclusión fundamental es que este programa de intervención podrá mejorar la vida de las personas con autismo, las ayudará a superar obstáculos y a satisfacer sus necesidades de interacción social de una manera reflexiva y dinámica a través de una metodología basada en el juego y la meditación.

Es cierto que he encontrado muchas fuentes de información que trataban sobre estas cuestiones de modo

aislado; sin embargo, hay poca información sobre la relación que existe entre el *mindfulness* y la Educación. Si cabe, aún he tenido mayores dificultades a la hora de encontrar información sobre la relación entre el *mindfulness* y el TEA. A pesar de esto, no he desistido en la tarea de investigación y me he embarcado en la consulta de fuentes de habla inglesa, que me han aportado información relevante. Merece la pena destacar que la investigación realizada me reafirmaría en todo momento en la tesis de que el *mindfulness* puede ser una buena herramienta para trabajar con niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, concretamente **para** el alumnado TEA.

En definitiva, esta investigación ha sido un reto que creo haber superado adecuadamente, y con un resultado útil. Es más, me gustaría seguir investigando sobre este tema y poder aplicar el programa cuando tenga la posibilidad de hacerlo, porque creo firmemente que puede resultar de gran utilidad para la intervención en contextos educativos especiales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2016). *Actualización del DSM-5. Suplemento del manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Recuperado de [https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/Spanish\\_DSM5Update2016.pdf](https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf) [Consulta: 16/03/2019].
- Arguís, R., Bolsas, P., Hernández, S., y Salvador, M. (2010). *Programa Aulas Felices*.
- Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Gredos.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(6). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005) [Consulta: 16/03/2019].
- Frith, U. (2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 3(35), 257-261. Recuperado de <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3503/sm3503257.pdf> [Consulta: 17/03/2019].
- Harnett, P. H., y Dawe, S. (2012). The Contribution of Mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 195-208.
- Kabat- Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kashdan, T. B., y Ciarrochi, J. (2013). *Mindfulness, aceptación y psicología positiva. Las siete bases del bienestar*. Barcelona: Obelisco.

- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., y Gil, C. (2014). *Educación consciente: Mindfulness (Atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*. Sevilla: Aconagua Libros. Recuperado de <http://www.psicologiamindfulness.es/assets/pdfs/39884-20.pdf> [Consulta: 03/01/2019].
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo Mindfulness. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27(29-46).
- Pedrosa, J. J. (2019). *Mindfulness*. Recuperado de <https://www.saludterapia.com/glosario/d/117-mindfulness.html> [Consulta: 08/10/2018].
- Pentz, J., y Simkin, D. (2017). La utilidad de la meditación en niños con trastornos mentales. *Psychiatric Times*, 1-4. Recuperado de <http://www.ojoclinico.net/sitio/wp-content/uploads/2017/07/PSY01Marzo.pdf> [Consulta: 15/11/2018].
- Silverton, S. (2012). *Mindfulness, una herramienta inspirada en la meditación oriental para aliviar el estrés, la ansiedad y la depresión*. Barcelona: Blume.
- Simón, V. M. (2010). *Mindfulness y psicología: presente y futuro*, 100, 162-170.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh, A. D., Winton, A. A., Singh, A. N., y Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103-1109.
- Spek, A. A., Van Ham, N., Nyklícek, I. (2013). Mindfulness-based therapy in adults with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Research in developmental disabilities*, 34, 246-253.
- Vallejo, M. A. (2006), Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO**

Formato APA

Sanz Reyzábal, P. (2019). Propuesta de un programa de intervención a través de Mindfulness para mejorar las habilidades en niños y niñas con TEA. *Educación y Futuro Digital*, 19, 67-93.

# Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos  
presenciales un sábado  
al mes

*Inclusión educativa  
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9  
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

[cesdonbosco.com](http://cesdonbosco.com)



# HABILIDADES SOCIALES EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

## SOCIAL SKILLS IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Marta Arechavaleta Viñuales**

*Graduada en Pedagogía en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco*

### RESUMEN

Las habilidades sociales son capacidades que se adquieren a través del aprendizaje a lo largo de la vida. Esos aprendizajes no se desarrollan de la misma forma en todas las personas. La discapacidad intelectual afecta de tal forma, que aquellos que la padecen presentan dificultades para llevar a cabo el aprendizaje de habilidades sociales básicas, prácticas y adaptativas. La prioridad es reforzar esos aprendizajes por medio de dinámicas que fomenten el aprendizaje significativo. Como pedagogos se hace imprescindible elaborar proyectos específicos que promuevan el aprendizaje de habilidades sociales permitiendo la integración de personas con discapacidad intelectual.

**Palabras clave:** habilidades sociales, discapacidad intelectual, integración, aprendizaje significativo, autonomía.

### ABSTRACT

Social skills are lifelong learning abilities. These do not develop in the same way in every person. Intellectual disability affects in such a way that those who have them find difficulties in carrying out the learning of basic, practical and adaptive social skills. The priority is to reinforce these learning through dynamics that may foster a meaningful social skills learning. As pedagogues it is essential to develop specific projects that promote the learning of social skills, thus allowing the integration of people with intellectual disabilities.

**Keyword:** social skills, intellectual disability, integration, significant learning, autonomy.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La adquisición de habilidades sociales desde la infancia es imprescindible para el desarrollo personal de un individuo. En personas con discapacidad intelectual, se hace indispensable la adquisición de estas habilidades para que desde pequeños tengan un aprendizaje más integral en sus vidas. Por eso se deben promover talleres, programas y actividades que fomenten un aprendizaje lúdico y significativo, preparándoles para la vida.

Como marco teórico, se desarrolla, por un lado, una descripción sobre la Pedagogía Social en el ámbito de la discapacidad. Y por otro, se conoce qué características presenta este colectivo, sus capacidades y necesidades, así como la exclusión en la que viven.

A continuación, las habilidades sociales. Permitiendo indagar concretamente en las carencias que presentan personas con discapacidad intelectual en habilidades sociales básicas. Gracias a ello, se aprende donde intervenir y a través de qué medios entrenar las habilidades de manera más adecuada.

Como consecuencia de ello, se observa la carencia que existe en la sociedad en cuanto a la práctica de habilidades sociales en éste ámbito, lo que conduce a investigar diversas instituciones que carecen, de programas específicos o que simplemente no ponen la práctica necesaria en los programas ofertados, lo que hace más relevante aún la implantación de proyectos específicos para ello.

Para finalizar con el trabajo, y como consecuencia de la carencia observada, se propone un proyecto para ser implantado en todas las instituciones que carezcan de uno propio. Es un proyecto dirigido a personas con discapacidad intelectual leve o moderada, donde se proponen multitud de dinámicas para trabajar diferentes áreas de las habilidades sociales claves.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La Pedagogía Social surge en Alemania, en concreto, se considera su fundador a Natorp a raíz de la publicación en 1898 de su obra Pedagogía Social teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad.

Como consecuencia de la influencia de las corrientes de Alemania, la Pedagogía Social aparece en España en la primera mitad del siglo XX. A partir de entonces destacan los autores Ortega Y Gasset, Luzuriaga, Rufino Blanco, etc.

Con la aparición de la Pedagogía Social en España, surgen respuestas a los problemas educativos y situaciones carenciales generados por la multitud de cambios desarrollados en la sociedad. Por ello, uno de los objetivos de la Pedagogía Social es la intervención social e investigación de problemas de la realidad social mediante programas de acción socioeducativa (Pérez Serrano, 2004, p. 117).

Si bien es cierto, tal y como afirma, Anton Petrus (1997, p. 12), existe mucha confusión en cuanto al concepto y objeto de estudio de la Pedagogía Social.

A continuación, se exponen algunas teorías sobre el contenido de la Pedagogía Social de diferentes autores: Feroso (1998, p. 63) entiende la Pedagogía Social como ciencia de la Educación Social y la define como:

Ciencia social, práctica y educativa no-formal, que comprende la normatividad más adecuada de la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y comunidades, que padecen a lo largo de su vida, deficiencias en la socialización o satisfacción de necesidades básicas.

Pérez Serrano desarrolla otra aportación (2004, p. 91), la Pedagogía Social es una ciencia práctica y aplicada dentro de las ciencias de la Educación. Es práctica por cumplir las exigencias de la comunidad científica, no sólo se centra en los procesos educativos vinculados a la educación, sino que además atiende a problemas de la vida cotidiana. Es decir, se manifiesta no sólo en el ámbito educativo sino también dentro de la sociedad.

Paciano (2003) concibe a la Pedagogía Social como la ciencia social, práctica y educativa no-formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y comunidades que padecen o pueden padecer, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o satisfacción de necesidades básicas individuales o comunitarias amparadas por los derechos humanos.

Si se analiza ésta última definición, cabe destacar lo siguiente: es una ciencia social práctica y aplicada sobre prevención, ayuda y reinserción. Es decir, su objetivo principal es ayudar a las personas de una comunidad dando soluciones a las circunstancias que dificultan su desarrollo positivo.

*Ciencia social (empírica)* centrada en la observación y no experimental. La Pedagogía Social es capaz de generar conocimiento científico.

*Ciencia social educativa no-formal*, es aquella que se desarrolla con intencionalidad, pero fuera de la escuela o familia, es decir, se basa en los medios de comunicación social e instituciones que se encargan de influir en la sociedad.

Es una *ciencia fundamentada* y justifica la *normatividad*, guiando el aprendizaje social de las personas y del conjunto de ellas. Es una ciencia que abarca todo el ciclo vital y todas aquellas situaciones de desigualdad o exclusión social.

Por todo ello, en base a todas las ideas sobre Pedagogía Social, se podría decir de un modo general, que es una ciencia teórico-práctica de la educación social dirigida a los individuos y grupos y a la atención de los problemas humano-sociales. Su objetivo será la educación social en todo su conjunto y, de un modo más concreto, podríamos decir, que los objetivos son ayudar a la prevención y la capacidad de socializarse, ayudar a las personas y comunidad a eliminar los obstáculos que impiden su desarrollo y el perfeccionamiento humano.

Una vez planteado el origen y concepto de la Pedagogía Social, es necesario comenzar a trabajar sobre dos términos que se encuentran en debate y que están muy presentes dentro de esta ciencia: discapacidad intelectual y diversidad funcional.

A su vez, recorriendo la finalidad y objeto de la Pedagogía Social y la relación o diferencia entre diversidad y discapacidad, finalmente podremos conocer la situación de ambas en la sociedad mediante el conocimiento de la educación inclusiva.

## **2.1 Diversidad funcional y discapacidad intelectual**

### **2.1.1 Diversidad funcional**

El concepto de diversidad funcional surge como alternativa al de discapacidad, minusvalía, invalidez, etc.

Aparece como consecuencia de un movimiento social conocido como *Foro de Vida Independiente (FVI)*, promovido por personas con diversidad funcional, los cuales estaban en contra del concepto de *discapacidad*, que pasó a ser sustituido por el de *diversidad funcional* y entendiendo que no padecen discapacidad. Este movimiento propone un proceso de *resemantización* activista, de lo que crean las actuales palabras, sustituyéndolas por otras que digan nuevas cosas porque generan nuevas visiones y relaciones (Romañach y Lobato, 2005; Palacios y Romañach, 2006; Romañach, 2009; Pié, 2012, 2014).

El FVI utiliza diversidad funcional a través del paradigma social, el cual considera que no poder hacer una serie de acciones como relacionarse, hablar, o hacerlas con dificultad, no es ni bueno ni malo, sino simplemente es hacer las cosas de otra manera.

Pero no hay que olvidar que estas personas tienen unas características concretas y entre ellas, una deficiencia física, sensorial, intelectual o de desarrollo y que, no siempre, se puede considerar a la diversidad funcional o discapacidad relacionada con lo social.

Una vez conocido el concepto de diversidad funcional, vamos a pasar a describir el concepto de *discapacidad intelectual* de un modo global teniendo en cuenta el contexto histórico, definición, características, tipos, etc.

### **2.1.2 Discapacidad intelectual: evolución histórica, conceptualización y tipología**

Con la aparición de la AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental) se denominaba retraso mental con las mismas características como se conoce actualmente, pero con el tiempo cambió su nombre por el de AAIDD, pasando a denominarlo como discapacidad intelectual finalmente.

Gracias a la denominación final de discapacidad intelectual, se desarrollan dos teorías claves. La primera teoría apareció gracias a la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD). Según esta, la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual (inteligencia) como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas: conceptuales (lenguaje, concepto de dinero y tiempo...), sociales (habilidades interpersonales, autoestima, resolución de problemas sociales...), y prácticas (cuidado personal, habilidades ocupacionales...). Dicha discapacidad se origina antes de los 18 años (Luckasson et al., 2002).

La otra teoría surgió como consecuencia de la aparición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM-5, 2013). Según esta teoría, la discapacidad intelectual o trastorno del desarrollo intelectual es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Se han de cumplir los siguientes criterios:

- *Deficiencias de las funciones intelectuales*: razonamiento, resolución de problemas, aprendizaje académico; mediante evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas.
- *Deficiencias del comportamiento adaptativo*: autonomía personal y responsabilidad social, comunicación, vida independiente. Inicio durante el periodo de desarrollo.

En base a ello, los rasgos más comunes de las personas con Discapacidad Intelectual son: capacidad cognitiva limitada, deficiente adquisición y uso del lenguaje, limitada capacidad para asimilar, procesar y retener información (DSM-V, 2013).

### 2.1.2.1 Áreas madurativas

- *Cognitiva*: Incapacidad para autorregular el propio aprendizaje, dificultades en los procesos de aprendizaje y peor rendimiento en tareas de memorización verbal y razonamiento.
- *Lingüística y comunicación*: Malas aptitudes verbales, problemas en la articulación, alteraciones en la pronunciación, vocabulario pobre y concreto y oraciones simples.
- *Personalidad*: Frustración, hiperactividad, facilidad de estrés, auto-concepto de sí mismo pobre y capacidad de socialización afectada.

Se desarrollarán a continuación los diferentes tipos de discapacidad que podemos encontrar en la sociedad (tabla 1).

**Tabla 1.** Tipos de discapacidad.

Fuente: elaboración propia.

Según los apoyos	Según nivel de inteligencia media
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intermitente: Apoyo cuando es necesario.</li> <li>• Limitado: Permanencia a lo largo del tiempo, tiempo limitado, pero no intermitente.</li> <li>• Extenso: Implicación regular y sin limitación temporal.</li> <li>• Generalizado: Apoyo constante e intensidad elevada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leve</b>: individuo inmaduro para relaciones sociales, comunicación, conversación y lenguaje.</li> <li>• <b>Moderado</b>: necesidad de ayuda diaria constante.</li> <li>• <b>Grave</b>: lenguaje hablado muy limitado. Ayuda durante toda la vida para todas las actividades de la vida cotidiana.</li> <li>• <b>Profundo</b>: comunicación no verbal y no simbólica. Dependencia de otros para el cuidado físico diario, salud y seguridad.</li> <li>• <b>Retraso general del desarrollo</b>: en personas menores de 5 años que no llegan a lo esperado en el funcionamiento intelectual.</li> <li>• <b>Discapacidad intelectual no especificada</b>: en personas mayores de 5 años.</li> </ul>

A continuación, se desarrolla el concepto de *Educación Inclusiva*, aspecto clave en el enfoque de intervención y para la integración social y educativa de las personas con Discapacidad Intelectual.

## 2.2 Educación inclusiva

La educación inclusiva aparece con la finalidad de promover y proporcionar una educación para todos y para la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que, en los años sesenta, aparece el movimiento de normalización como respuesta de la segregación de los alumnos en centros especiales, dando lugar a la integración escolar. Gracias al Informe

Warnock (1978), se modifica el concepto de Educación Especial y establece una nueva denominación para aquellos alumnos que presentan, a lo largo de su escolarización, problemas en sus aprendizajes: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*.

Además, consigue que la escuela ofrezca respuesta a todos los alumnos teniendo en cuenta la diversidad de necesidades, intereses, etc., sin centrarse en deficiencias ni etiquetado. Todo ello nos permite intervenir desde una acción educativa intencionalmente planificada y explícita (Galón y Echeita, 2011, p. 110). Con la celebración de la *Declaración de Salamanca* (1994), se promovió el movimiento *Educación para Todos*.

Ahora bien, la educación inclusiva se organiza para atender a todos los alumnos, avanzando hacia la educación para todos contribuyendo al derecho de una educación de calidad para todos (Blanco, 2006).

Otra definición destacada sería la de Ainscow (1999): la inclusión va más allá de atender al alumnado con necesidades educativas especiales, suponiendo la mejora de las prácticas educativas para todos los alumnos y para el conjunto del centro. La inclusión es un proceso que requiere una planificación y ejecución conjuntas.

En resumen, el concepto reúne los siguientes rasgos: acceso y participación de todos los alumnos, mejora de las prácticas educativa, y especialización.

En base a todo ello, ahora hay que tener en cuenta que dentro del ámbito educativo aparecen *barreras* al aprendizaje y a la participación (obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje a la mayoría de alumnos). Según Booth (2000), las barreras aparecen en la interacción del alumno con los distintos contextos: personas, instituciones culturas, etc. Por ello, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras en esos contextos que limitan las oportunidades de aprendizaje, acceso y participación a los alumnos en las actividades educativas.

Sin embargo, y de acuerdo con Echeita (2006) en su artículo *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*, las administraciones educativas no favorecen los cambios necesarios para una educación inclusiva y, por ello, la situación no mejora y la exclusión cada vez va aumentando más.

Ahora bien, actualmente, la escuela del siglo XXI tiene el objetivo de promover una educación inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Para ello, las medidas llevadas a cabo para la inclusión educativa deben afectar a todos los componentes del sistema educativo: currículo, formación del profesorado, dirección escolar...

Por lo tanto, en palabras de Etxebarría (2004), la educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos, de modo que en la educación formal y no formal se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad.

Finalmente, cabe destacar que los centros deben evolucionar de la exclusión a la inclusión. Esto hace necesario el desarrollo de contextos de aprendizajes ricos y flexibles, viendo a la diversidad como una fuerza que ha de ser reconocida y atendida. Para conseguirlo, las escuelas tienen que olvidar el aprendizaje basado en la memorización, centrándose en aspectos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo; otras acciones: apoyo al profesorado, procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las habilidades de cada grupo, y la formación de la comunidad educativa. Se deben promover políticas y sistemas organizativos a favor de la educación inclusiva.

Para concluir con este marco, se muestra cómo todo está relacionado entre sí. Desde un principio se observa cómo la pedagogía social ha estado muy enfocada a carencias y necesidades, lo que aporta un factor fundamental e imprescindible para todas aquellas personas que se encuentran en desigualdad como consecuencia de carencias, discapacidades o dificultades. De ahí que surja el movimiento de educación inclusiva colaborando de forma conjunta con la Pedagogía Social (ciencia que acoge) para la solución de problemas y la eliminación de barreras que impiden a la gente con discapacidad la mejora de la situación en la vida cotidiana de este perfil.

La investigación a continuación se centrará en el desarrollo de habilidades sociales, en concreto dónde y cómo intervenir.

### **3. ESTADO EN CUESTIÓN**

#### **3.1 ¿Qué son las habilidades sociales?**

Autores relevantes definen las *Habilidades Sociales* como:

“La capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Blanco, 1982, p. 568).

Según García-Sáiz y Gil (1992, p. 50), “comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales”.

De estas ideas se puede sacar una definición clave según León y Medina (1998), “capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva, es decir, capacidad de refuerzo en la interacción social, mantenimiento o mejora de la interacción interpersonal, eliminación del bloqueo del refuerzo social, autoestima y disminución de estrés”.

Finalmente, cabe mencionar que de acuerdo con V. E. Caballo (1993), “las habilidades sociales se entienden como el conjunto de conductas emitidas por un individuo, en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, deseos de ese individuo, respetando esas conductas en los demás y que, resuelve los problemas”.

Es importante tener en cuenta que, siguiendo con la finalidad del trabajo, y recordando la definición que nos da la AAID sobre discapacidad intelectual “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual (inteligencia) como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas: conceptuales, sociales y prácticas”, evaluar, mejorar e intervenir en las habilidades sociales de una persona con discapacidad intelectual es clave para conocer si por sí mismo entiende las situaciones de su alrededor, si sabe actuar en cada momento, etc.

Por este motivo, primero se destacan los déficits que presentan las personas con discapacidad intelectual en habilidades sociales y de ahí se pasará a la evaluación, intervención, mejora, etc.

### **3.2 Déficit de habilidades sociales en la discapacidad intelectual**

Las personas con discapacidad intelectual son personas que tienen una dificultad notable a la hora de adquirir o desarrollar habilidades sociales, lo que provoca que el aprendizaje y adquisición de ellas requiera un alto proceso de entrenamiento.

En ese caso, y de acuerdo con García Ramos (2011), las personas con discapacidad intelectual se caracterizan por ser personas incapaces de expresar sus sentimientos o pensamientos, tienen dificultades para controlar sus propias emociones y estados de ánimo, tienen problemas para conocer cómo se deben comportar en cada situación y con diferentes personas, etc.

A su vez, se clasifican las habilidades sociales más básicas y las características que presentan las personas con discapacidad intelectual en cada una de ellas. Según García Ramos (2011):

En cuanto a las habilidades sociales relacionadas con la *comunicación NO verbal* estas personas son capaces de apoyarse con éxito en la NO verbal para complementar a la verbal, ya que ésta última es en la que presentan mayor problema. Son la mirada, sonrisa, expresión facial, etc.

En la *comunicación verbal* presentan, escaso vocabulario, dificultad a la hora de iniciar y mantener una conversación, etc.; generando dificultades a nivel semántico y expresivo.

En cuanto a la *expresión de las emociones* como consecuencia de su falta de control emocional, suelen presentar reacciones inadecuadas ante la frustración o un cambio en sus planes.

Y en cuanto a la *autoestima*, sólo se fijan en sus limitaciones lo que les genera inseguridad y que no se acepten a sí mismos. Condicionado por la percepción de la sociedad hacia este colectivo.

### **3.3 ¿Cómo mejorar las habilidades sociales?**

Cabe destacar primero, como explicaron anteriormente García Saiz y Gil (1995) lo que son habilidades sociales, se sabe que éstas se pueden mejorar a través de experiencias de aprendizaje, esas experiencias de aprendizaje suelen ser, observar las conductas ejecutadas adecuadamente por otras personas, practicarlas, corregirlas, perfeccionarlas, recibir reforzamiento y practicarlas en situaciones variadas y reales.

Es decir, las Habilidades Sociales son comportamientos que se pueden aprender, pero no siempre se desarrollan con eficacia.

Para ello, es importante mejorar determinados elementos que componen las habilidades sociales como son la comunicación, escucha activa, empatía, etc. Y una vez mejorados estos elementos se procede al entrenamiento de habilidades sociales.

### **3.3.1 Mejorar la comunicación**

Se entiende que la comunicación se divide en lenguaje verbal y no verbal.

La comunicación verbal, al ser el área más afectada, se centrará en ella. A nivel semántico suelen inventar palabras, no entienden los mensajes, etc. A nivel expresivo suelen presentar sobre extensión designando con una sola palabra a un objeto o concepto, suelen desarrollar adiciones, repeticiones, etc. En el nivel morfosintáctico suelen presentar falta de concordancia entre sujeto y verbo (Roces, 2008). Y en la pragmática suelen presentar dificultades a la hora de responder a preguntas sencillas.

Pues para mejorar todos esos déficits es importante trabajar a través de técnicas de *hablar en público*, *roles playing*, *soliloquios* (monólogo donde uno habla en voz alta consigo mismo), *dinámicas de grupos*, etc. Todo esto además permitirá también la capacidad de expresar sus sentimientos, conocer el de los demás y trabajar otras habilidades sociales (Castillo y Sánchez, 2009).

Es importante también trabajar aspectos como el volumen de la voz, la claridad, la fluidez, etc., aspectos que las personas con discapacidad intelectual no suelen controlar con eficacia.

### **3.3.2 La escucha activa y la empatía**

Para ello es importante facilitar situaciones en las que se trabajen aspectos como *mirar a la persona que habla*, *pensar lo que se está hablando*, *respetar turno de palabra y decir lo que uno quiere*. En la escucha activa se trabajan muchos aspectos de la comunicación no verbal. Y para la empatía, se trabajará mediante el *conocimiento de las emociones de los demás*, *ayudar a aquellos que lo necesiten*, *potenciar el establecimiento de lazos sociales más reales*, etc. (Castillo y Sánchez, 2009).

### **3.3.3 La asertividad**

La asertividad es la capacidad de expresarse con claridad y de manera segura, sin miedo, sin agresividad, etc. (Caballo, 1983).

Para ello es importante saber escuchar bien sabiendo responder a las necesidades de los otros sin olvidar las nuestras. Para trabajar esto es necesario desarrollar una comunicación eficiente, siendo capaces de *controlar el estrés* que se da en las relaciones con otras personas o en determinadas situaciones, ser capaces de *expresar las necesidades propias, opiniones o sentimientos*, etc. (Salvador Hernández, 2010).

Técnicas clave para un entrenamiento de la asertividad pueden ser *disco rayado* (expresar lo que se desea con firmeza hasta conseguir lo deseado), *asertividad positiva* (expresar afecto de manera positiva), *asertividad negativa* (saber decir NO), etc. (Castillo y Sánchez, 2009).

### 3.3.4 Autoestima

Según Gil Martínez (1997), la autoestima es la visión que cada uno tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad, es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto a nosotros mismos.

En base a ello, las personas con discapacidad intelectual se ven afectadas por la forma que tiene la sociedad de percibirlos afectando a los diferentes ámbitos de su vida, todo ello genera en éstas personas una baja autoestima. Esas percepciones generan una distorsión cognitiva de sí mismos por lo que lo que hay que hacer es poner en marcha una *reestructuración cognitiva* que permita modificar esa autoimagen y sustituirla por una visión positiva y ajustada (Castillo y Sánchez, 2009).

### 3.3.5 Expresión de emociones

Según Rodríguez (2008), en este caso, las personas con discapacidad intelectual suelen presentar dificultades en relación al reconocimiento e identificación de las emociones condicionadas a su vez por el lenguaje y la cognición. Son personas que no son capaces de controlar sus emociones, lo que hace que se frustren con facilidad en determinadas situaciones, tengan falta de empatía y dificultades para ponerse en el lugar de los demás, etc.

Es importante llevar a cabo técnicas que permitan la *interacción con otras personas, de expresión de sentimientos, ponerse en el lugar de los demás, etc.*

A continuación, se pasará a evaluar éstas habilidades a través de tres técnicas fundamentales, entrevista, observación y cuestionarios.

## 3.4 Evaluación inicial de las habilidades sociales

En este apartado se desarrollan tres técnicas clave para evaluar inicialmente las habilidades sociales presentadas en la (tabla 2).

**Tabla 2.** Técnicas clave para evaluar las habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

ENTREVISTA	OBSERVACIÓN	TEST O CUESTIONARIOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtiene información del sujeto proporcionada por él mismo o por personas cercanas a él.</li> <li>▪ Proporciona información tanto verbal como no verbal, comportamientos y habilidades comunicativas. (Sanz, Gil y García-Vera, 1998, P. 48-49).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer y registrar el comportamiento observado durante un período de tiempo (Sanz, Gil y García-Vera, 1998, P. 50).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obtiene información sobre multitud de habilidades, la intensidad de los problemas o los cambios generados por una intervención, etc.</li> <li>▪ <i>Inventario de Aserción.</i></li> <li>▪ <i>Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora.</i></li> <li>▪ <i>Cuestionario de Habilidades Sociales Personales,</i> (Sanz, Gil y García-Vera, 1998, P. 37-41).</li> </ul>

A continuación, se pasa a la intervención y entrenamiento de las habilidades sociales básicas. Para ello, vamos a conocer diferentes técnicas de entrenamiento y finalmente conoceremos qué aspectos debemos tener en cuenta antes de entrenar y por lo tanto cómo intervenir.

### 3.5 Intervención y entrenamiento de habilidades sociales en la discapacidad intelectual

Como bien explicó Furnham (1992), las habilidades sociales consisten en capacidades adquiridas a través del aprendizaje. Pero en el caso de las personas con discapacidad intelectual, el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe centrar en mejorar los aspectos más deficientes. Todo esto consistirá en mejorar aquellas conductas más deficientes, por lo que, de acuerdo con García Ramos (2011), las habilidades sociales se adquieren a través de procesos o técnicas de aprendizaje tales como *enseñanza directa* (a través de instrucciones, mostrando información de lo que es una conducta adecuada), *modelado* (aprendizaje por observación), *práctica de conducta* (aprendizaje a través de la práctica en contextos y momentos diferentes y con diferentes personas), *reforzamientos o castigos*, *feedback* y *moldeamiento* (dividir las conductas en partes y reforzar cada una de ellas proporcionando ayudas en el aprendizaje).

Es importante destacar también dos técnicas más para el entrenamiento en habilidades sociales como son el *role playing* y la *inversión de roles* (tabla 3).

**Tabla 3.** Técnicas clave para evaluar las habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

ROLE PLAYING	INVERSIÓN DE ROLES
<p>Técnica en la que dos o más personas representan un papel ante una situación concreta de la vida real, siguen un rol asignado y lo interpretan. Permite experimentar esa situación como si fuera real con el objetivo de preparación para esa misma situación o para comprender las conductas de otros (Martín, 1992).</p> <p>Según Martín (1992), el <i>role playing</i> facilita a quien lo realiza el aprendizaje a través de la exploración de los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, lo que mejora su capacidad para resolver conflictos en la vida cotidiana, y la capacidad de responsabilizarse de las consecuencias que derivan de la toma de sus propias decisiones.</p> <p>Un ejemplo de todo esto aplicado a adultos con discapacidad intelectual leve o moderada se presentará en el <i>anexo 1</i>.</p>	<p>Goleman y Morrison (1984) explican que la inversión de roles tiene unos propósitos clave, obtención de información sobre un sujeto, comprensión de los sentimientos de otros, toma de conciencia de los efectos en otra persona de la forma de comportarse y de ser, desarrollo de la espontaneidad y libertad de pensamiento, etc.</p> <p>Existen dos formas diferentes de inversión de roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inversión <i>recíproca</i>, que involucra al menos a dos personas intercambiándose los roles.</li> <li>▪ Inversión <i>representacional</i>, se centra en manifestar el mundo interno del sujeto que participa.</li> </ul> <p>La inversión de roles permite conocer cómo deben de ser tratados los demás, sus sentimientos, colocándose en el lugar de otros; conocer el interior de uno mismo, adquirir responsabilidades en sus propias decisiones, etc.</p>

El entrenamiento en habilidades sociales es importante ya que permite la ampliación de conductas sociales en las personas desarrollando habilidades nuevas. Su eficacia se ha demostrado en multitud de trabajos y por eso es conveniente nombrar algunos en los que se ponen en práctica dichas habilidades, como Caballo (1988) para personas con problemas de asertividad y depresión, Heimberg (1989) para adultos con problemas de ansiedad social, Huang y Cuvo (1997) para adultos con retraso mental, etc.

Pero, antes de llevar a cabo todas esas técnicas, es importante tener en cuenta la enseñanza de las habilidades sociales, sus características, necesidades, capacidades, etc. Para intervenir con estas personas, hay una serie de pasos a seguir que, según Galindo, Galguera, Taracena e Hinojosa (2009), permiten conocer a cada sujeto y de ahí saber que técnicas son más adecuadas a cada uno de ellos. Esos pasos son: estudiar cada caso, conocer sus capacidades y características, evaluación del sujeto en la situación donde se quiera producir un cambio, evaluación de los progresos a lo largo del tiempo, seguimiento y generalización (las conductas aprendidas tienen que ser desarrolladas en todos los ámbitos de la vida de la persona).

Finalmente, cabe mencionar que, para el entrenamiento de las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual, se pueden encontrar una diversidad de programas como, por ejemplo:

- Integración escolar (Pelechano, 1987; Pelechano *et al.*, 1991; Monjas *et al.*, 1995).
- Enseñanza a los padres el mantenimiento de relaciones positivas con los hijos y modificación de la conducta sexual de estas personas (Bermejo y Verdugo, 1993; Romero y Sumaza, 1995).
- Programas de habilidades de orientación laboral, vida diaria, habilidades sociales (Verdugo, 1996; PHS-Verdugo, 1997).

Sin embargo, existen muchos centros, fundaciones, etc., que no proporcionan programas específicos de habilidades sociales a personas con discapacidad intelectual, por ello se presentan a continuación unas fundaciones que no lo promueven de manera específica, pero que sí le dan importancia (con el objetivo de demostrar la importancia de proponer un programa específico de habilidades sociales).

Se analizan cuatro programas en concreto: Fundación Oxiria, Fundación Ademo, Fundación A la par y Fundación Prodis. Para ello, se ha llevado a cabo una entrevista cualitativa en profundidad y semiestructurada.

#### 4. METODOLOGÍA

Para entender la metodología llevada a cabo, primero es importante saber lo que es una entrevista.

Scheuch (1973), considera a la entrevista un procedimiento mediante el cual el entrevistado debe proporcionar información verbal por medio de una serie de preguntas intencionales, al igual que Ortí (1986, p. 178), que afirma que la entrevista consiste en un diálogo “*face to face*”, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad, entre el entrevistado y entrevistador.

En base a ello, los elementos básicos de una entrevista:

- Es una situación cara a cara entre entrevistador y entrevistado.
- Consiste en una conversación mantenida por un propósito.
- Existe una relación desigual entre entrevistador y entrevistado.
- Se basa en una interacción comunicativa.

En este caso, se realiza una entrevista cualitativa en profundidad que, según la estructura realizada, es semiestructurada.

Método *cualitativo* ya que, como explica Ibáñez (1979), es una técnica empírica, que parte de la observación. A su vez, se centra en las relaciones entre los miembros de una sociedad, en recopilar documentos centrados en el grupo social en el que se centra la investigación (discapacidad intelectual), y finalmente analizar e interpretar la información.

A su vez, la entrevista *cualitativa en profundidad* es aquella en la que se repiten los encuentros entre el entrevistador y entrevistado para comprender en profundidad todo lo relacionado con el entrevistado, esto es, aquella que se asemeja a una conversación entre personas (Pope, 1979, p. 64).

Finalmente, es *semiestructurada*, ya que es aquella en la que el entrevistador elabora un guion previo sobre la información que se pretende obtener, cuenta con unas pautas generales sobre cómo obtener esa información además de cómo registrarla.

Las entrevistas realizadas y sus respuestas, quedarán presentadas en el *anexo 2*. Se presenta a continuación el guion de la entrevista realizada a las distintas fundaciones elegidas:

- Descripción del perfil de usuarios.
- ¿Qué programas ofrece cada una?
- Ámbitos que trabajan y prioridades de intervención.
- ¿Qué tipo de actividades proponen para trabajar las habilidades sociales?
- ¿Proporcionan el desarrollo en otros ámbitos? (Laboral, familiar...)

Tras conocer el procedimiento llevado a cabo para conocer en profundidad los diversos programas o no que existen de habilidades sociales en diversas instituciones, se procede a continuación a analizar cada una de las fundaciones seleccionadas de la manera explicada anteriormente.

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Análisis de programas

El análisis de las diversas fundaciones demuestra la importancia que tiene la adquisición de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual y la carencia que existe actualmente en este ámbito. A continuación, se proporciona una tabla de resultados.

**Tabla 4.** Resultados de las categorías de análisis.

*Fuente:* elaboración propia.

PROGRAMAS	Figura programa específico de HHSS (web)	Incluye actividades/ talleres de HHSS (web)	Alternativas para HHSS	¿Qué otros servicios?
Fundación ADEMO	NO	NO	Ciudadanía, vida independiente, empoderamiento y participación (trabajan la autonomía e inclusión social)	Inserción laboral, ocio y deporte, cuidado ambiental...
Fundación Oxiria	SI (aprendizaje de técnicas orientadas a mejorar la comunicación, expresión, saber estar, trabajo en grupo, técnicas de atención al cliente, resolución de conflictos, etc).	SI	Actividades de Ocio de la Vida diaria, expresión oral, escrita...	Educación financiera, floristería, manualidades, deporte...
Fundación A LA PAR	NO	NO	Club de Ocio, vida independiente, deporte...	Empleo, centros de día...
Fundación Prodis	SI (Programa AVANZA y Promotor)	NO	Ocio, deporte, tiempo libre...	Logopedia, orientación, empleo, pro-TIC...

## 6. COMPARATIVA DE PROGRAMAS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De una manera u otra, todas las fundaciones desarrolladas dan mucha importancia al desarrollo de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual, ya que se consideran claves para vivir de manera autónoma.

Todas ellas, por tanto, comparten los mismos objetivos, queriendo conseguir que puedan desarrollar a lo largo de sus vidas un proyecto de calidad de vida, promoviendo además la plena inclusión y normalización en la sociedad.

Sin embargo, todo ello va a variar siempre en función de multitud de aspectos, ya que, como bien explicó Caballo (1993), las habilidades que se den en una situación determinada van a variar según factores ambientales y variables de la persona, es decir, el contexto en el que se rodee una persona va a determinar en gran medida su actuación. Por ello, no sólo es importante promover en estas personas la adquisición de habilidades, sino que además es importante cambiar los contextos en los que se desenvuelvan sin obstáculos. De ahí que sea clave promover la plena inclusión y la normalización.

Es importante destacar que, aunque todas den importancia a las habilidades sociales, sin embargo, no se centran en entrenar de manera concreta habilidades sociales clave para vivir en sociedad. Es decir, es necesario que se desarrollen *proyectos específicos* de habilidades sociales dedicados a trabajar esas habilidades en diferentes situaciones, de tal forma que las personas con discapacidad intelectual sean capaces de aprender cómo desenvolverse en la calle, en una empresa, en una tienda, entre otras personas, etc.

Esto es así ya que, como bien explicaron García Saiz y Gil (1992) y León y Medina (1998), las habilidades sociales son comportamientos aprendidos para expresar sentimientos, emociones, resolver problemas, etc., que es donde realmente, como dijo García Ramos (2011), las personas con discapacidad intelectual presentan mayores problemas.

Por todo esto, es necesario crear experiencias de aprendizaje elaborando programas específicos para trabajar las habilidades sociales, como explicó García Saiz y Gil (1995), fomentando la interacción e intervención desde una acción educativa intencionalmente planificada y explícita, como bien explicaron Galón y Echeita (2011, p. 110), y promoviendo no sólo el aprendizaje, sino además la inclusión de esta parte de la población.

Como consecuencia de la carencia de programas específicos en las diversas fundaciones que trabajan con personas con discapacidad intelectual, se considera imprescindible crear un proyecto dirigido a potenciar las habilidades sociales de manera integral para que sea introducido en todas aquellas fundaciones que carecen de uno.

## 7. PROYECTO DE HABILIDADES SOCIALES

Una vez analizados los programas, tal y como se menciona en el apartado anterior, se decide diseñar un proyecto dirigido a potenciar las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual. Este proyecto consta de una serie de talleres a través de los cuales se trabajan diferentes habilidades (*tabla 5*).

**Tabla 5.** Talleres para trabajar las diferentes habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos	Destinatarios	Coordinación externa
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar la autonomía e independencia a través de talleres.</li> <li>▪ Mejorar habilidades comunicativas y sociales a través de dinámicas en grupo.</li> <li>▪ Potenciar la adquisición de autonomía para la realización de actividades básicas del día a día.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Población Directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discapacidad Intelectual leve (4-65 años).</li> </ul> </li> <li>▪ Población Indirecta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia y amigos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entidades privadas o particulares.</li> <li>▪ Instituciones con proyecto específico de HHSS para unificación y promoción.</li> <li>▪ Instituciones con carencia de proyecto específico de HHSS.</li> </ul>
Promoción y difusión	Recursos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redes sociales.</li> <li>▪ Panfletos, camisetas, bolígrafos, etc.</li> <li>▪ Reuniones con familias e instituciones interesadas.</li> <li>▪ Campañas de captación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materiales.</li> <li>▪ Humanos.</li> <li>▪ Espacios y lugares (ver tabla 6).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista grupal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué has aprendido?</li> <li>- ¿Cómo te has sentido?</li> <li>- ¿Qué dificultades has encontrado?</li> <li>- ¿Creéis bueno trabajar en equipo?</li> </ul> </li> <li>▪ Evaluación tutor.</li> <li>▪ Autoevaluación (ver tabla 7).</li> <li>▪ Evaluación actuación del tutor.</li> </ul>

## 7.1 Ejecución

Para llevar a cabo el proyecto, se ha establecido un taller de habilidades sociales que se impartirá 2 días a la semana con una duración cada uno de 2 horas realizándose los martes y viernes de 11:00 a 13:00, en cada grupo de alumnos tendremos unos 15 o 20 alumnos por aula. En dicho taller existirán diversas dinámicas presentadas en la (tabla 8):

**Tabla 6.** Dinámicas del taller de habilidades sociales.

Fuente: elaboración propia.

Objetivo	Edad	Duración	Material	Explicación	
<b>Así soy yo</b>	Conocer miembros del grupo y facilitar la expresión, trabajando áreas como la <i>comunicación y expresión oral</i> .	10 – adultez.	30 min.	Escolar	Cada alumno escribe su animal favorito o color. Al azar se reparte a cada uno un papel de otro compañero, y se deberá elaborar una frase creativa en la que diga su nombre <i>el animal</i> y una afición. Por ejemplo, "Soy Juan y soy una avestruz y me encanta salir a jugar a la pelota con mis amigos".

<b>Conóceme si quieres</b>	Conocer a los miembros del grupo, facilitar la <i>expresión oral</i> de cada uno y fomentar la <i>confianza (autoestima)</i> .	7 – adultez.	30 min.	Escolar y globos.	Consiste en escribir en una hoja 2 cualidades, 2 defectos y 2 <i>hobbies</i> , deberán introducirla en el globo y entregárselo al tutor. Éste al azar entrega un globo a cada alumno, el cual deberá leer el papel que había dentro del globo e imaginarse quien puede ser, lo leerá en público y comentará quien cree que es y por qué.
<b>Tú eres yo y yo soy tú</b>	Fomentar la <i>empatía y escucha activa</i> aprendiendo a ponerse en la piel de otra persona.	12 – adultez.	45 min.	Nada.	Se realizarán parejas entre los alumnos los cuales saldrán delante del resto a representar la inversión de roles que se le ha asignado. Por ejemplo: una discusión entre dos amigos porque uno le ha robado al otro su estuche. Una vez finalizado el rol se preguntarán que han aprendido.
<b>¡Que no cunda el pánico!</b>	Fomentar el trabajo en equipo y <i>resolución de conflictos</i> de manera creativa y con autonomía y dependencia, y trabajar la <i>asertividad</i> .	12 – adultez.	1 hora.	Nada.	<i>Role playing</i> generando situaciones conflictivas en las que los alumnos aprendan a salir delante de manera autónoma. Para ello se debe generar una situación como ir a comprar algo y que el vendedor nos ponga problemas o al revés ser un vendedor y que un cliente nos ponga problemas y saber cómo actuar y salir del conflicto, etc.

¿Cómo me siento?	<i>Reconocer y expresar las propias emociones.</i>	12 – adultez.	1 hora.	Escolar y música variada.	Esta dinámica se dividirá en dos partes, en la primera parte se pondrá la música seleccionada, una vez finalizada deberán escribir en un papel todo lo que han sentido al escuchar la música. Y en la segunda parte con esas emociones y sentimientos deberán elaborarlo como una carta, explicando a alguien que es lo que han sentido, que emociones les han surgido, etc.
<b>La zanahoria</b>	Aumentar <i>autoestima</i> y fomentar la cohesión del grupo y su capacidad de opinar.	10 – adultez.	45 min.	Escolar y dibujos o fotografías de una zanahoria.	Consistirá en ir cultivando una zanahoria mientras que cada alumno en círculo va diciendo alguna cualidad física o personal del compañero que tenga a su derecha, a medida que vayan diciendo algo bueno del compañero pondrán un trozo de zanahoria hasta llegar a la parte verde. (Para los más mayores pueden construir una casa o un edificio o simplemente decir cosas buenas de un compañero).
<b>¿Qué será?</b>	Trabajar la <i>comunicación verbal y la escucha activa</i> .	10 – adultez.	45 min.	Tarjetas de animales, objetos, lugares.	Esta dinámica se realiza mediante de parejas y con un cronometro. Consiste en que uno (alumno A) se pone una tarjeta en la frente sin poder verla, mientras que la pareja (alumno B) debe dar pistas sobre lo que es la tarjeta hasta que el alumno A adivine qué es.  Una alternativa a éste juego consiste en que el alumno A piensa en algo y debe dar pista al alumno B para que éste dibuje lo que el alumno A va diciendo. Cuando finaliza el dibujo deben ver si era lo que el alumno A estaba pensando.

<b>Adivina adivinanza</b>	Fomentar la <i>comunicación no verbal</i> .	10 – adultez.	45 min.	Nada.	Consiste en que por grupos o de forma individual se representa al resto de la clase una temática ya sea representar una película, un cuento, un animal, etc. Quien represente la temática lo hará sin palabras sólo a través de la comunicación no verbal mientras que el resto de la clase deberá adivinar que están representando.
<b>Role playing</b>	Aprender a actuar en situaciones de la vida real, poniendo en práctica la <i>comunicación y expresión oral, empatía, escucha activa, asertividad</i> , etc.	7 – adultez.	1 hora.	Disfraces u otros.	Consiste en una dinámica en la que un alumno o grupo de ellos (según la representación), deben representar una situación real, ayudando a una persona con problemas por la calle, pedir ayuda en caso de necesitarla en una determinada situación, etc.
<b>¿Estamos todos de acuerdo?</b>	Fomentar el trabajo en equipo y <i>tomar decisiones</i> de manera creativa y trabajar la <i>asertividad</i> .	12 – adultez.	1 hora.	Escolar.	En grupos de 6 personas, cada uno tendrá una historia en la que se presenta un problema concreto, el objetivo es dar una solución al problema planteado (en el caso de los más pequeños se puede presentar la historia mediante dibujos y con los más mayores igual o mediante una lectura escrita).

## 8. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, se ha podido observar cómo las personas con discapacidad intelectual necesitan del aprendizaje de habilidades sociales básicas para el pleno desarrollo como personas autónomas a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de las investigaciones realizadas, se llega a la conclusión de que el pedagogo social es aquel que promueve que personas en riesgo de exclusión social, como en este caso la discapacidad, consigan una mayor normalización, participación e inclusión de todos ellos en la sociedad. Esto responde al primer objetivo, la pedagogía social es una profesión clave dentro de la discapacidad intelectual, ya que es una ciencia basada en la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y comunidades, los cuales padecen deficiencias en la socialización o satisfacción de necesidades básicas.

Se conoce también cómo las personas con discapacidad intelectual han sufrido durante mucho tiempo exclusión y discriminación, han encontrado multitud de barreras tanto educativas como sociales y laborales, debido a su condición. Sin embargo, gracias a la aparición de la educación inclusiva, se ha promovido la educación y atención integral de todos ellos, intentando eliminar todas esas barreras y transformar la sociedad de forma que se promueva el respeto a la diversidad.

En cuanto a los conceptos, discapacidad intelectual y diversidad funcional, la una es reforzada por la otra. Sin embargo, ambos no reciben la importancia que se merecen, ya que actualmente se sigue produciendo una gran exclusión hacia la diversidad en cualquier ámbito de la sociedad y es necesario cambiar la percepción que la sociedad actual sigue manteniendo.

No todos los centros han evolucionado de la exclusión a la inclusión. Algunos siguen estancados en concepciones pobres y antiguas, lo que impide enriquecer los entornos de aprendizaje y que se incluya a la diversidad. Es importante la formación continua de las comunidades educativas, así como del profesorado, además de ser clave promover políticas y sistemas organizados que se centren en la plena inclusión de la diversidad dentro de la sociedad. Si esto no se consigue, nunca cambiará la situación actual en la que se encuentran las personas con diversidad.

Como conclusiones finales, es importante destacar que, gracias a las investigaciones recogidas, las instituciones dirigidas a personas con discapacidad creen importante trabajar con ellos habilidades sociales, pero realmente no les dan toda la importancia que se merecen. Como se ha podido observar en la mayoría de ellas, no crean programas específicos para trabajar habilidades sociales o simplemente no llevan a cabo esos programas de la manera adecuada.

Como consecuencia de esa carencia, se demuestra la gran importancia que tienen las habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual, ya que permiten que sean capaces de desenvolverse de manera autónoma e independiente en sus vidas, permiten la capacidad de interactuar y relacionarse con otras personas de su entorno y permiten la capacidad de valerse para un futuro laboral e independiente, además, adquirirán autoestimas positivas eliminando sus inseguridades y aceptándose a sí mismos, expresarán sus emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, de manera que puedan crear relaciones positivas y mostrarse de manera adecuada ante otros, etc.

Y por ello, tras la demostración de la importancia de habilidades sociales en estas personas, así como las carencias que presentan ellas y la falta de programas que promueven ese trabajo, se considera necesario crear programas dirigidos exclusivamente a trabajar habilidades sociales en la discapacidad intelectual, ya que el resto de áreas, como educación básica obligatoria, son atendidas en todas las instituciones.

Finalmente, si se trabaja de manera conjunta luchando contra las barreras que impiden la plena inclusión de éstas personas promoviendo programas que los hagan mejorar en todos los aspectos de su vida, se conseguirá la normalización y plena inclusión de todos ellos en la sociedad. Por ello, partiendo de ésta primera investigación, ampliando el abanico hacia otros ámbitos que aún no están desarrollados en las vidas de personas con discapacidad intelectual, se podrá conseguir que en un futuro todos ellos sean personas de pleno derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Discapacidad y exclusión social en la unión europea tiempo de cambio, herramientas para el cambio.* (2003). Recuperado de <http://www.cermiasturias.org/fotos/7Exclusion.pdf> [Consulta: 10/12/2019].
- AAIDD. (2010). *Definición discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Recuperado de <http://aidd.org/intellectual-disability/definition> [Consulta: 10/12/2019].
- AARM (2006). *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Madrid: Alianza Editorial.
- Alfonso, A., y Satre, S. (2017). *La exclusión social en España: factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos.* Recuperado de <https://www.bancodealimentos.es/wp-content/uploads/2017/10/exclusion-social.pdf> [Consulta: 10/12/2019].
- Alí, S. y Blanco, R. (2014). Discapacidad intelectual, evolución social del concepto. *Divulgación*, 8 1, 38-41.
- Anchústegui, C. *Técnicas básicas psicodramáticas.* Instituto Español de psicoterapia y psicodrama psicoanalítico.
- Aparicio Ágreda, L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 1, 129-138.
- Arana, D. A. (2017). El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. *Arteterapia*, 12, 159-177.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión. Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Bados, A. (1991). *Hablar en público.* Madrid. Pirámide.
- Barriga, S. (1987). La intervención psicosocial. En S. Barriga, M. F. Martínez y J. M. León, *Intervención psicosocial.* Barcelona: Hora.
- Becker, R. E., Heimberg, R. G., y Bellack, A. S. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En A. S. Belleck y M. Hersen (eds.), *Manual práctico de evaluación de conducta* (pp. 397-429). Bilbao: DDB.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 13, 53-60.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales.* Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Madrid. Siglo XXI.
- Calvo, M. I., y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 17-30.
- Castillo, S., Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales.* Barcelona: Altamar.
- COCEMFE Castilla y León. (2017). Recuperado de <http://www.cocemfecyl.es/index.php/accesibilidad/73-entorno-laboral/99-insercion-e-integracion-sociolaboral-de-las-personas-con-discapacidad> [Consulta: 10/12/2019].
- Comeche, M. I., Díaz, M. I., y Vallejo, M. A. (1995). *Cuestionarios, inventarios y escalas. Ansiedad, depresión y habilidades sociales.* Madrid. Fundación Universidad-Empresa.

- Dongil Collado, E., y Cano Vindel, A. (2014). *Habilidades sociales*.
- DSM-V. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Eceiza, M. Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contexto de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11,26. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/228/224> [Consulta: 10/12/2019].
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G., y Navarro, D. (2014) Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, 349, 153-175. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668197/paradojas\\_echeita\\_RE\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668197/paradojas_echeita_RE_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 10/12/2019].
- Fernández Morodo, T., y Nieva Martínez, A. (s. f.). Alumnos con discapacidad intelectual, necesidades y respuesta educativa. *Desafíos de la diferencia en la escuela*. Recuperado de <http://www2.es-cuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Alumnos%20con%20d%20intelectual5.pdf> [Consulta: 10/12/2019].
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Fundación a la par. (s. f.). Recuperado de <https://www.alapar.org/> [Consulta: 10/12/2019].
- Fundación ADEMO. (s. f.). Recuperado de <http://ademo.org/proyectos-y-programas/ciudadania/> [Consulta: 10/12/2019].
- Fundación Oxiria. (s. f.). Recuperado de <https://www.fundacionoxiria.org/> [Consulta: 10/12/2019].
- Fundación Prodis. (s. f.). Recuperado de <https://www.fundacionprodis.org/> [Consulta: 10/12/2019].
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://www.eduinova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf> [Consulta: 10/12/2019].
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Gil, F., y León, J. M. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, Investigación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez Bermejo, B., y Brioso Díez, A. (coords.). (2017). *Desarrollos diferentes*. Madrid: Sanz y Torres y UNED.
- Salvador Hernández, P. P. (2010). *Manual para formadores de voluntariado*. Recuperado de [http://www.portaljovenclm.com/documentos/publicaciones/Noticia\\_Manual\\_para\\_Formadores\\_de\\_Voluntariado\\_CLM.pdf](http://www.portaljovenclm.com/documentos/publicaciones/Noticia_Manual_para_Formadores_de_Voluntariado_CLM.pdf) [Consulta: 10/12/2019].

- Huete, A. (2012). *La discapacidad como factor de la exclusión social. Evidencias empíricas desde una perspectiva de derechos* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4032?s-how=full&rd=0031553483782179> [Consulta: 10/12/2019].
- Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- López Franco, I. (2010). Discapacidad intelectual: respuestas socioeducativas. *Educación y Futuro*, 23, 51 – 62.
- Conserjería de Educación, Junta de Andalucía. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo\\_educativo\\_discap\\_intelectual.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf) [Consulta: 10/12/2019].
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-67.
- Ovejero Bernal, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/670.pdf> [Consulta: 10/12/2019].
- Rubio, M. J., Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ediciones CCS.
- Sáez Carreras, J. (1997). *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación*. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social* (pp. 40-66). Barcelona: Ariel.
- Sarrate Capdevila M. L., y Hernando Sanz M. A. (coords.). (2011). *Intervención En Pedagogía Social: Espacios y Metodologías*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

Estamos trabajando con alumnos con discapacidad intelectual leve la compra y venta de un producto para trabajar el manejo del dinero y capacidad de comprar o vender algo. Uno realizará el rol de vendedor y el otro de comprador y rotaran.

—Vendedor: Hola buenos días, ¿qué desea?

—Cliente: me gustaría comprar un ramo de rosas blancas y rojas.

—Vendedor: ¿Cuántas desea?

—Cliente: 10 rojas y 5 blancas.

Sería un *role playing* para actuar como vendedor y saber cómo hablar de manera respetuosa y cómo actuar como cliente para adquirir la capacidad de ir a comprar de manera autónoma.

## Anexo 2

Tabla 7. Fundaciones: preguntas y respuestas.

Fuente: elaboración propia.

FUNDACIONES	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
<b>OXIRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Descripción del perfil de usuarios:</i> mayores de edad con discapacidad física intelectual o sensorial.</li> <li>▪ <i>¿Qué programas ofrece?:</i> programa <i>formativo:</i> educación financiera, expresión oral y escrita, habilidades sociales, informática, manualidades y deporte. Programa <i>social:</i> voluntariado, ocio y desarrollo y crecimiento personal (vida diaria y taller de habilidades sociolaborales).</li> <li>▪ <i>Ámbitos que trabajan y prioridades de intervención:</i> ámbito laboral y social, saber comunicarse, actuar sin miedo para introducirse en el mundo laboral.</li> <li>▪ <i>¿Qué tipo de actividades proponen para trabajar las habilidades sociales?:</i> actividades de la vida diaria, ocio, talleres inclusivos y de habilidades sociolaborales.</li> <li>▪ <i>¿Proporcionan el desarrollo en otros ámbitos? (Laboral, familiar...):</i> principalmente en el <i>laboral</i> a través de talleres de habilidades sociolaborales y en el <i>social</i>, a través de talleres inclusivos, ocio vida diaria, etc.</li> </ul>
<b>ADEMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Descripción del perfil de usuarios:</i> atención temprana de 0 a 6 años, educación especial de 3 a 21 años con necesidades educativas especiales (educación infantil, etapa básica obligatoria y transición a la vida adulta) y personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo.</li> <li>▪ <i>¿Qué programas ofrece?:</i> apoyo al empleo, atención a las familias, ciudadanía, empoderamiento y participación, mujer y discapacidad, proyecto reciclaje (cuidado medioambiental a través del reciclaje), vida independiente, voluntariado, ocio y deporte. No hay un programa específico en habilidades sociales.</li> <li>▪ <i>Ámbitos que trabajan y prioridades de intervención:</i> atención temprana, educación especial, ámbito ocupacional, vida independiente, inserción laboral y ocio. Sus prioridades se centran en proporcionar una normalización en todos los ámbitos de estas personas desde pequeños a través de apoyos desde bebés y en la vida adulta a través de la inserción laboral.</li> <li>▪ <i>¿Qué tipo de actividades proponen para trabajar las habilidades sociales?:</i> no hay actividades específicas de habilidades sociales. Proponen a su vez actividades de ocio y vida independiente para que aprendan a construir una vida como cualquier otra persona.</li> <li>▪ <i>¿Proporcionan el desarrollo en otros ámbitos? (Laboral, familiar...):</i> en el ámbito laboral, cultural, deportivo, independiente, etc.</li> </ul>
<b>A LA PAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Descripción del perfil de usuarios:</i> de los 12 hasta los 65 años.</li> <li>▪ <i>¿Qué programas ofrece?:</i> programas de empleo, ocio y vida como el club de ocio o vida independiente y acompañamiento terapéutico.</li> <li>▪ <i>Ámbitos que trabajan y prioridades de intervención:</i> trabajan todos los ámbitos desde el formativo, social y deportivo, pero a lo que dan más prioridad, es al programa de vida independiente, ya que proponen a las personas con discapacidad intelectual los apoyos necesarios para que puedan independizarse a través de casas de entrenamiento, residencia supervisada y vida asistida.</li> <li>▪ <i>¿Qué tipo de actividades proponen para trabajar las habilidades sociales?:</i> no hay un programa específico para trabajar las habilidades sociales, pero a través de programas como ocio y vida independiente fomentan la adquisición de multitud de habilidades sociales clave.</li> <li>▪ <i>¿Proporcionan el desarrollo en otros ámbitos? (Laboral, familiar...):</i> ámbito laboral, social y deportivo.</li> </ul>

<p><b>PRODIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Descripción del perfil de usuarios:</i> niños y jóvenes de 7 a 28 años con discapacidad intelectual.</li> <li>▪ <i>¿Qué programas ofrece?:</i> programa AVANZA ofrece una formación preuniversitaria a jóvenes con discapacidad intelectual. El programa Promotor fomenta la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, programa empresa, centro especial de empleo, centro ocupacional, tiempo libre, logopedia y orientación, ocio y deporte, y programa ProTic.</li> <li>▪ <i>Ámbitos que trabajan y prioridades de intervención.:</i> trabajar el ámbito académico a través de una formación preuniversitaria, laboral y social a través del ocio y tiempo libre. Su mayor prioridad es la formación para el empleo de estas personas y el apoyo para la inclusión laboral.</li> <li>▪ <i>¿Qué tipo de actividades proponen para trabajar las habilidades sociales?:</i> para trabajar las habilidades sociales, no existe un programa específico para ello, pero se trabajan fundamentalmente a través de los programas de tiempo libre y ocio.</li> <li>▪ <i>¿Proporcionan el desarrollo en otros ámbitos? (Laboral, familiar...):</i> ámbito laboral y social.</li> </ul>
----------------------	---

**CITA DE ESTE ARTÍCULO**

Formato APA

Arechavaleta Viñuales, M. (2018). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y Futuro Digital*, 19, 95-118.

# LA RELACIÓN ENTRE LOS PERFILES DEL PROFESOR Y EL ALUMNO

## THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT PROFILES

**Manuel Sánchez Bernárdez**

*Graduado en Educación Primaria en el CES Don Bosco*

### RESUMEN

En el presente artículo se va a exponer la investigación que nace con el objetivo de buscar y dar a conocer las relaciones que existen entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los docentes, en un determinado centro educativo. Dicho análisis se llevó a cabo en un colegio de Educación Primaria a los cursos de 5º y 6º. Para llevarla a cabo partimos de la base de estudios ya realizados por Catalina Alonso, Peter Honey y Howard Gardner, entre otros. Como conclusión, presentamos una serie de líneas de investigación que se derivan de la ya realizada.

**Palabras clave:** estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, inteligencias múltiples, educación primaria, proceso enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

This paper presents a research whose main aim was to discover and make known the existing connections between the learning styles of students and the teaching styles of teachers in a specific educational centre. This analysis was carried out with the 5th and 6th year classes in a Primary Education school. To accomplish this, we supported our research on those by Catalina Alonso, Peter Honey and Howard Gardner, amongst others. To conclude, we present different lines of research that derive from the one already carried out.

**Keywords:** Learning styles, Teaching styles, Multiple Intelligences, Primary education, Teaching-learning process.

Recibido: 27/09/2019  
Aprobado: 30/09/2019

Julio - Diciembre 2019  
ISSN: 1695-4297

páginas  
119-148

Nº 19

EFd digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la sociedad evoluciona cada vez más deprisa. Todo se modifica tan rápido que no da tiempo a que lo asimilemos y nos acostumbremos a tanto cambio social. Sin embargo, todos estos cambios requieren de una adaptación.

Una de estas grandes variaciones la encontramos en el ámbito de la Educación. Esta, poco a poco, se va intentando adaptar a las nuevas generaciones de alumnos y alumnas que, año tras año, llenan las aulas de los colegios de nuestro país. Esta adaptación viene provocada por todo el cambio social de estos últimos años, reflejado en que los alumnos piden otros modos de enseñanza que no sean los conocidos como tradicionales.

Varios expertos y pedagogos, como José Antonio Marina, han hablado y comentado en alguna de sus obras que los niños y niñas del siglo XXI no aprenden igual que lo hacían antaño, sino que, al estar sumidos en la Era Digital, solicitan nuevos modos de enseñanza, ya que sus estilos de aprendizaje se han visto modificados.

Relacionado con esto, encontramos la investigación que realizó Howard Gardner en 1983 con un grupo de trabajo de la Universidad de Harvard. En dicha investigación, identificó siete inteligencias que todo ser humano posee, conocidas como inteligencias múltiples. Estas se van desarrollando a lo largo de la vida y, dependiendo de cómo se trabajen, nuestro aprendizaje será de un tipo o de otro.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras el paso por distintos colegios de la Comunidad de Madrid, observamos que había alumnos que obtenían excelentes calificaciones en la mayoría de las asignaturas, pero, en cambio en otras eran muy bajas. Comprobamos que algo no estaba funcionando del modo que se esperaba, lo que nos hizo reflexionar y plantearme preguntas.

¿Dedican los alumnos las mismas horas a todas las asignaturas? ¿Entienden los alumnos el modo de explicar de los profesores? ¿Son estos capaces de adaptarse a las diferentes situaciones que surgen en el aula? ¿Imparten los docentes su materia de forma que sea comprensible para los niños?

Con esta investigación se pretende dar respuesta a esas y otras muchas preguntas, estableciendo relaciones coherentes entre cómo enseñan los docentes y como aprenden los alumnos. Para ello, se realiza un análisis de literatura científica, así como una recogida de diferentes datos sobre alumnos y profesores en un mismo centro educativo.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antes de cualquier investigación, es obligado conocer aquellas informaciones recolectadas e investigaciones llevadas a cabo que han sido recogidas por otros autores en sus diversos trabajos. De este modo, conoceremos el estado de la cuestión y de las investigaciones ya realizadas, consiguiendo así realizar un trabajo de investigación con un nuevo enfoque y aportando ideas y resultados novedosos.

Por ello, para la realización de esta investigación, hemos creído oportuno documentarnos bien acerca de algunos de los aspectos que influyen de una forma más directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, investigamos sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje con la intención de analizarlos y encontrar nexos coherentes entre cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos. Para completar esta información, utilizamos aquellas investigaciones ya realizadas por diferentes expertos en la materia como Catalina Alonso, Domingo Gallego y Peter Honey. Por último, realizamos un breve análisis de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en búsqueda de nexos con los modelos anteriormente citados.

#### 3.1 Estilos de enseñanza

En este apartado hemos abordado uno de los aspectos más importantes que se van a evaluar durante la investigación ya que, como señala Prieto (1998, p. 194), “diferentes modos de enseñar producen, a su vez, diferentes resultados, cuando se aplican en el aula”. Por ello, vamos a buscar y analizar los diferentes resultados que se obtienen en el aula.

Para la investigación, tomaremos como referencia los cuatro estilos de enseñanza que nos presenta Chiang Salgado, Díaz Larenas, Rivas Aguilera, y Martínez-Geijo (2013): estilo abierto, estilo formal, estilo estructurado y estilo funcional. Completándolo con la información adicional que nos brinda Martínez Geijo (2009) en su artículo sobre los distintos tipos de enseñanza basados en estilos de aprendizaje, que comentaremos en el siguiente punto.

Antes de comenzar a profundizar en los diferentes estilos, es necesario dar unas primeras definiciones sobre qué es un estilo de enseñanza.

Para ello, tomaremos la definición que nos facilita Sánchez (citado por Martínez Geijo, 2009):

El Estilo de Enseñanza es el modo o forma de hacer que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza. (p. 4).

Una vez conocido qué es un estilo de enseñanza, vamos a analizar en qué consiste cada uno de ellos.

### **3.1.1 Estilo abierto**

Martínez Geijo (2009) nos señala aquellas actitudes que ha de tomar un docente marcado por un estilo de enseñanza abierto:

Atender a los contenidos o a las cuestiones espontaneas que surgen al hilo del desarrollo de la clase... Procurar estar siempre informado de cuanto sucede en la actualidad para comentarlo o investigarlo con los alumnos... Exigir a los alumnos la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas... Aportar ideas nuevas u otras que suelen chocar con los razonamientos habituales... Permitir que los alumnos dialoguen en la clase las cuestiones que se plantean. (p. 6).

Dentro de este estilo de enseñanza, encontramos aquellos profesores que cambian con frecuencia de metodología, ya que buscan que estas se adapten tanto a los alumnos como al tema que han de desarrollar. Por ello, no suelen ajustarse mucho a la planificación, introduciendo conocimientos y actividades complementarias.

Para llevar todas sus ideas a cabo, suelen relacionarlas con problemas o situaciones reales que viven los alumnos, buscando y premiando, en estos últimos, la creatividad a la hora de resolver actividades. Estas suelen ser muy variadas y cortas, dando cabida a multitud de respuestas por parte del alumnado, ya que las preguntas son muy abiertas.

Los docentes que se clasifican dentro de este estilo presentan una actitud activa, mucha creatividad e iniciativa y, sobre todo, espontaneidad y flexibilidad en sus asignaturas. Además, tienen preferencia por aquellos alumnos con una actitud activa frente al aprendizaje, así como aquellos que son creativos, poseen ideas originales y tienen ganas de llevarlas a cabo.

### **3.1.2 Estilo formal**

Chiang et al. (2013, p. 32) nos presenta a este tipo de docentes como “partidarios de la planificación detallada. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad.”

Este estilo de enseñanza se caracteriza por la gran cantidad de explicaciones que utiliza el docente a la hora de impartir conocimientos. Sus actividades son muy detalladas y busca siempre profundizar en los conceptos, analizando estos desde distintas perspectivas.

Este tipo de docentes suelen ceñirse más a la programación que los pertenecientes al estilo abierto, pero aun así no les importa mucho el tiempo que tengan que dedicar a cada actividad, ya que buscan en ellas

que los alumnos analicen y reflexionen sus ideas antes de llevarlas a cabo; realizando posteriormente una revisión de estas.

Para la realización de las actividades, son partidarios de que los alumnos trabajen de forma individual, ya que trabajar en grupo puede provocar que no exista una reflexión personal sobre el tema.

Estos docentes suelen ser personas muy responsables, a la vez que cuidadosas con sus tareas; muy reflexivas sobre cómo actuar frente a una situación o problema y presentan una actitud tranquila y pacientes frente al devenir de los acontecimientos.

### **3.1.3 Estilo estructurado**

Para profundizar en este estilo de enseñanza, comenzaremos mencionando algunos de los comportamientos que estos docentes adoptan y que Martínez Geijo (2009) nos presenta:

Procurar que las actividades estén siempre muy estructuradas... Hacer que las tareas tengan propósitos claros y explícitos... Hacer que los alumnos trabajen bajo una cierta presión... No propiciar situaciones de donde surjan demasiadas emociones o sentimientos... Tratar de improvisar lo menos posible en clase... Valorar en público aquellos alumnos que piensan y razonan lo que dicen. (pp. 8-9).

En este estilo de enseñanza podemos englobar a aquellos profesores que dan mucha importancia a la planificación, buscando que esté estructurada, sea clara, coherente y bien presentada. Por ello, suelen utilizar la misma metodología en todos los ámbitos de la enseñanza, independientemente de la asignatura o contenido a impartir.

La utilización de una metodología cerrada provoca que no exista espontaneidad por parte de los alumnos, haciendo que estos se ciñan a lo solicitado y mermando en cierto modo la creatividad de estos, ya que las preguntas abiertas no son utilizadas porque lo que se busca es una respuesta clara y concisa.

A la hora de la realización de actividades o trabajos, son partidarios de llevarlos a cabo individualmente, pero en el caso de tener que trabajar de forma cooperativa, se vuelcan para que los grupos sean lo más equilibrados posible, ya sea por expediente o inteligencias, consiguiendo así que no exista ningún grupo aventajado.

Por todo esto, afirmamos que los docentes que presentan un estilo estructurado en su enseñanza, se caracterizan por ser perfeccionistas, sistemáticos y por buscar siempre alcanzar un objetivo muy concreto.

### **3.1.4 Estilo funcional**

Chiang et al. (2013, p. 33) señala que aquellos profesores que poseen un estilo de enseñanza funcional,

“siendo partidarios de la planificación, su preocupación es como llevarla a la práctica... Son partidarios del trabajo en equipo... En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos”.

En este último estilo de enseñanza, podemos englobar a aquellos docentes que buscan que la planificación sea viable y que, sobre todo, funcione del modo que se espera y para el cual ha sido realizada. Dentro de esta planificación dan mayor peso a la realización de actividades prácticas que al mero contenido teórico. Por ello, en sus explicaciones teóricas tienden a ejemplificar todo con situaciones de la vida de los alumnos y con problemas que les afectan a ellos directamente.

En sus clases no se dedica mucho tiempo a la explicación de contenidos teóricos, sino que se utiliza el tiempo para llevar a cabo actividades prácticas y proyectos que luego se muestran a la clase. Para ello, suelen preferir ante todo el trabajo cooperativo, dando siempre instrucciones muy claras y detalladas para desarrollar bien la tarea y orientar a los alumnos con el fin de evitar que estos cometan errores. A la hora de dar respuesta a los problemas planteados, solicita que estas sean precisas, breves y directas.

Concluimos que los docentes que se encuentran dentro de este estilo de enseñanza se caracterizan por anteponer lo práctico y lo útil, ser realistas y tender siempre a rentabilizar el esfuerzo.

### 3.2 Estilos de aprendizaje

Después de aclarar los diferentes estilos que poseen los docentes que imparten clase, también es muy importante conocer de qué modo aprenden los alumnos, ya que como señala González-Pienda (1998, p.147) “el estudiante es el agente más poderoso y autodeterminante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe”. Por ello, debemos tener especial consideración en este apartado, ya que el resto de ellos dependerán de cómo aprendan los alumnos.

Igual que hemos hecho anteriormente, lo primero que debemos hacer es dar unas nociones básicas de lo que entendemos como estilos de aprendizaje. Según Smith (citado por Alonso et. al, 1995, p. 47) los estilos de aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”. Esta definición la completaremos con la que nos ofrece Keefe (citado por Alonso et. al, p. 48). Él concluye que “los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Sintetizando la información, que nos facilitan estas dos definiciones, podemos concluir que: un estilo de aprendizaje es el conjunto de condiciones bajo las que se ve sometido un alumno, en el ámbito escolar, y que le ayudan a mejorar su aprendizaje frente a los contenidos, las actitudes o los valores. Estas condiciones se ven influenciadas por las preferencias del individuo, ya que este elegirá el modo que le resulte más sencillo y menos trabajoso, así como por sus factores cognitivos, fisiológicos y afectivos.

Para analizar los diferentes estilos de aprendizaje, tomaremos como referencia las investigaciones que nos presentan Alonso, Gallego y Honey (1995) y lo actualizaremos con la información que nos facilitan Castro y Guzmán (2005) en su artículo sobre los estilos de aprendizaje y su propuesta de implementación. Estos primeros señalan la existencia de cuatro estilos de aprendizaje en los que se pueden clasificar a los alumnos: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

### **3.1.1 Activos**

Honey y Mumford (citado en Alonso, Gallego y Honey, 1995, p. 70) comentan que “las personas que tienen predominio en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas”.

Por ello, dentro de este estilo encontramos a aquellos alumnos que les gusta y disfrutan con las nuevas situaciones que se les presentan en su día a día. Se caracterizan por confiar mucho en las personas que les enseñan y disfrutar con aquellas actividades que les supone plantarse retos nuevos y diferentes.

Tampoco presentan miedo a equivocarse o errar, por lo que siempre luchan por conseguir la mejora de sus propias capacidades, asumiendo que un nuevo intento puede suponer un fracaso. Todo ello lo realizan utilizando su propia imaginación y creatividad, consiguiendo así resultados innovadores que le llevan a la resolución de los problemas o retos planteados.

### **3.1.2 Reflexivos**

Honey y Mumford (citado en Alonso, Gallego y Honey, 1995, p. 70) nos explican que los individuos que poseen un estilo de aprendizaje reflexivo, “les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión”.

Dentro de esta categoría se clasifican aquellos alumnos que antes de actuar, observan la situación, la analizan y luego la ejecutan. Esto viene dado por sus características personales, ya que son individuos muy prudentes a la hora de actuar, llevando a cabo un proceso de reflexión.

Lo primero que hacen frente a un problema o reto, es observarlo desde varios puntos de vista. Seguidamente, van recogiendo, recopilando y analizando los datos que se derivan de su observación. Una vez consideradas las posibles actuaciones, pasan a la acción. Cuando esta finaliza, tienden a extraer conclusiones con la intención de aprender y mejorar de cara a próximas ocasiones parecidas.

### **3.1.3 Teóricos**

Honey y Mumford (citado en Alonso, Gallego y Honey, 1995, p. 70) afirman que las personas que desarrollan un estilo teórico, “adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas”.

En este grupo se clasifican aquellos alumnos que, antes de comenzar a realizar una nueva tarea, necesitan tener todo muy estudiado y pensar en todas las posibles situaciones que se pueden derivar de su actuación. Por ello, cuando el docente ordena alguna actividad o trabajo, estos realizan gran cantidad de preguntas con el fin de comprender a fondo la intención de este.

Cuando finalizan las tareas asignadas, ellos mismos extraen conclusiones. Estas conclusiones suelen ser muy objetivas, al igual que las diferentes opiniones que tienen sobre diversos temas que les afectan. Por todo esto, se caracterizan por ser individuos racionales, analíticos y muy perfeccionistas.

### **3.1.4 Pragmáticos**

Honey y Mumford (citado en Alonso, Gallego y Honey, 1995, p. 70) nos dan a conocer que los individuos con un estilo de aprendizaje pragmático “descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.”

Aquí nos encontramos con aquellos alumnos que son más realistas a la hora de tomar decisiones o de enfrentarse a la resolución de un problema concreto planteado por el profesor. Se caracterizan por ser muy prácticos y resolutivos a la hora de actuar.

Además, cada vez que van a llevar a cabo cualquier tarea, sienten la necesidad de comprobar todas sus ideas y estrategias antes de ponerse manos a la obra. Por ello, tienen un aprendizaje orientado a la resolución de problemas concretos, buscando siempre todas las soluciones, pero seleccionando la más útil y práctica.

### 3.3 Relación estilos enseñanza-aprendizaje

Una vez conocidos y descritos los distintos estilos de enseñanza y aprendizaje, queremos analizar las relaciones existentes entre unos y otros ya que, como comenta González-Peiteado (2013, p. 52), “un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del alumno”.

Para la búsqueda de estas relaciones seguiremos tanto lo anteriormente mencionado como lo que nos dice Chiang et al. (2013) en su artículo sobre la validación del cuestionario de estilos de enseñanza. En él se nos presentan las siguientes relaciones entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje:

Dentro del Estilo de Enseñanza ABIERTO se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje ACTIVO... Dentro del Estilo de Enseñanza FORMAL se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje REFLEXIVO... Dentro del Estilo de Enseñanza ESTRUCTURADO se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje TEORICO... Dentro del Estilo de Enseñanza FUNCIONAL se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje PRAGMATICO. (pp. 31-33).

La información que se deriva de estas afirmaciones está recogida en la tabla que encontramos a continuación.

**Tabla 1.** Relación entre estilos de enseñanza y de aprendizaje.

*Fuente:* Chiang et al. (2013).

ESTILO DE ENSEÑANZA	ESTILO DE APRENDIZAJE
Abierto	Activo
Formal	Reflexivo
Estructurado	Teórico
Funcional	Pragmático

### 3.4 Inteligencias Múltiples

Vista y analizada la relación que existe entre los estilos de enseñanza y de aprendizaje, es interesante ver también si existe alguna relación entre estos modelos anteriormente expuestos y las inteligencias; y en caso afirmativo, ver exactamente de qué tipo.

Por ello, creemos que también es muy importante analizar una de las teorías sobre las inteligencias que hoy está más en boga, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, planteada por Gardner.

Howard Gardner, un importante psicólogo estadounidense, se dio cuenta que había personas que, a pesar

de sacar muy buenas calificaciones en el ámbito académico, luego tenían dificultades en otras facetas de su vida. Esto le hizo comenzar una investigación, la cual concluyó con su teoría de las Inteligencias Múltiples. En dicha teoría, Gardner recoge siete inteligencias que conforman la mente del ser humano. Cada individuo las desarrolla de un modo distinto, pero aun así los seres humanos posemos todas. De este modo, no hay personas más o menos inteligentes, sino que depende de cómo cada una de ellas desarrolle sus inteligencias.

Para su análisis, seguiremos lo que el mismo Gardner (1994) publicó en su libro *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples* y lo completaremos con la información que nos ofrecen Beltrán y Pérez (1998) y algunos autores que participan en el monográfico de Inteligencias Múltiples de la revista *Educación y Futuro* nº 31.

#### **3.4.1 Inteligencia Lingüístico-verbal**

Para un primer acercamiento a esta inteligencia tomaremos como referencia la descripción que hace Gardner (citado en Pacheco Ruiz, 2014):

Una sensibilidad para el significado de las palabras..., una sensibilidad para el orden de las palabras..., en un nivel más sensorial, sensibilidad para los sonidos, ritmos, inflexiones, y metros de las palabras... y una sensibilidad para las diferentes funciones del lenguaje (emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente convencer. (p. 45).

Esta inteligencia destaca en aquellos individuos que tienen un gran dominio del lenguaje y un gran poder de comunicación. Los que son capaces de desarrollarla mucho adquieren la capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, así como a la hora de hablar y escuchar.

Esta inteligencia, aparte de afectar a la comunicación oral, también hace referencia a la comunicación escrita, la comunicación no verbal y la gestualidad, tanto corporal como facial.

#### **3.4.2 Inteligencia Lógico-matemática**

Escamilla González (citado en Sánchez Huete, 2014, p. 70) afirma que la inteligencia Lógico-matemática es el “potencial para captar, comprender y establecer relaciones, para emplear números y operaciones de manera efectiva, para plantear y resolver situaciones problemáticas y para desarrollar esquemas de razonamiento lógicos”.

Esta inteligencia se relaciona con la capacidad que posee un individuo para resolver problemas en los que se requieren planteamientos matemáticos, o hay que aplicar un razonamiento lógico para llegar a obtener la solución. Esta inteligencia es posible medirla mediante los test que se utilizan para conocer el coeficiente intelectual de una persona.

Los que son capaces de desarrollarla mucho adquieren la capacidad para identificar modelos, resolver cálculos, formular y verificar hipótesis, así como aplicar de un modo correcto el método científico y los razonamientos de tipo deductivo e inductivo.

### **3.4.3 Inteligencia Visual-espacial**

Howard Gardner (citado en García Arnao, 2014, p. 192) definió esta inteligencia como “la capacidad para formarse un mundo espacial y para maniobrar usando este modelo”.

Esta es la inteligencia que nos permite a los seres humanos observar el mundo que nos rodea, así como los diferentes objetos desde varias perspectivas. Los individuos que encontramos con esta inteligencia muy desarrollada destacan en disciplinas como la pintura y las artes plásticas, además de tener gran facilidad para idear imágenes mentales.

Los que son capaces de desarrollarla mucho, adquieren la capacidad de realizar creaciones visuales de gran impacto, así como visualizar con precisión multitud de objetos, situaciones, etc.

### **3.4.4 Inteligencia Corporal-cinestésica**

Para comprender esta inteligencia tomaremos como idea la que nos facilita Gardner (citado en Moral y Fuentesal, 2014).

La capacidad de utilizar el cuerpo en formas altamente diferenciadas y diestras, con propósitos expresivos y también dirigidos a metas... la capacidad de trabajar de forma diestra con objetos, tanto en movimientos que requieren motricidad fina de los dedos y las manos como en aquellos que aprovechan los movimientos motrices gruesos del cuerpo. (p. 106).

Esta inteligencia ha sido una de las más importantes a lo largo de la historia de la humanidad, ya que gracias a ella ha sido posible la evolución del ser humano, puesto que esta engloba las habilidades físicas del individuo, las cuales son muy importantes para el desarrollo personal.

Los que son capaces de desarrollarla mucho adquieren la capacidad de dominar su cuerpo en diferentes situaciones, controlar sus habilidades motrices (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) y gran coordinación óculo-manual y óculo-pedal.

### **3.4.5. Inteligencia Musical**

Escamilla (citado por Parra y Pacheco, 2014, p. 139) define esta inteligencia como “el potencial para reconocer, interpretar, componer y apreciar distintos tipos de ritmos, melodías y estructuras musicales”.

Esta inteligencia está muy relacionada con el hemisferio derecho del cerebro, que es el más creativo. Los individuos que poseen un gran desarrollo de esta inteligencia son capaces de componer, leer e interpretar partituras con gran facilidad, así como tocar instrumentos.

#### **3.4.6. Inteligencia Interpersonal**

Armstrong (citado en González Rodríguez, 2014) define la inteligencia Interpersonal como:

Capacidad para percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales. (p. 221).

Se trata de una de las inteligencias necesarias para desarrollarse en sociedad. Esta permite la interpretación de palabras, gestos, movimientos... consiguiendo así que sea posible la comunicación entre las personas. Gardner afirmaba que esta inteligencia mide la capacidad para comprender y empatizar con los sentimientos y emociones de los demás.

Los individuos que desarrollan esta inteligencia adquieren la capacidad de reconocer los sentimientos de los demás, entenderles y saber cómo responder.

#### **3.4.7. Inteligencia Intrapersonal**

Para dar unas primeras pinceladas sobre esta inteligencia, nos valdremos de lo que nos ofrece Gardner (citado en Escamilla González, 2014).

La inteligencia intrapersonal supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo -que incluya los propios deseos, miedos y capacidades- y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida. (p. 247).

Esta inteligencia nos ayuda a entender y examinar nuestro propio cuerpo y nuestro yo interno. Es decir, esta inteligencia nos facilita el control y la gestión de todas las emociones que sentimos.

Los que son capaces de desarrollarla mucho adquieren la capacidad de meditar, controlar su cuerpo y sus sentimientos, y dar lo mejor de sí mismos porque se conocen de verdad y controlan sus emociones.

Gardner señala que esta inteligencia también nos permite mirar dentro de nosotros mismos y, poco a poco, comprender las razones por las cuales eres como eres, es decir, cómo se ha forjado tu personalidad y tu carácter.

### **3.4.8 Inteligencia Naturalista**

Esta inteligencia no se encuentra dentro de las siete inteligencias que descubrió Gardner, pero es interesante tenerla en cuenta. Regader (s. f.) nos la presenta de una forma muy clara en su artículo “La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner”. En él nos cuenta que esta inteligencia nos permite detectar, diferenciar y clasificar todos aquellos aspectos relacionados con nuestro entorno, la naturaleza, los fenómenos climáticos, etc.

También tomamos como modelo lo que comentan Prieto y Ballester en su libro “Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender” (citado en Martín Carrasquilla, 2014, p. 165). En él exponen que la Inteligencia Naturalista es “la capacidad que muestran algunos individuos para entender el mundo natural, incluyendo la vida y reproducción de las plantas, los animales y de la naturaleza en general”.

Gardner la incluyó posteriormente en su estudio debido a la importancia que tiene en la supervivencia humana, y por cómo esta se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo gracias a la evolución. Hoy en día es complicado trabajarla debido a que el ser humano va poco a poco destruyendo el medio natural que le rodea.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Planteamiento**

A través de esta investigación se pretende comprobar si realmente existen nexos entre los modos de enseñar de los docentes y de aprender de los alumnos, tal y como nos señalaba Chiang et al. (2013) con anterioridad. Además, se pretende comprobar cuáles son los métodos más comunes a la hora de enseñar y de aprender, así como las inteligencias múltiples.

El centro educativo en el cual se va a llevar a cabo la recogida de datos para la investigación es el colegio San Ignacio de Loyola. Se trata de un centro docente diocesano y parroquial, perteneciente a la parroquia que lleva su mismo nombre y al Arzobispado de Madrid. Está ubicado en Torreloayuela, un pueblo situado al Noroeste de la Comunidad de Madrid, en el kilómetro 29 de la A-6.

Este centro ofrece formación desde los 0 hasta los 18 años, englobando así desde la guardería hasta el bachillerato. Nuestra investigación se centrará exclusivamente en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Primaria, que comprende alumnos de entre los diez y los doce años.

También cabe destacar que el colegio desarrolla una metodología abierta y flexible, en constante actualización, revisión y evaluación en función de las características y necesidades de los alumnos.

Además, apuestan por la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Con ello, se busca complementar el crecimiento de la persona, ya que hoy en día las nuevas tecnologías son parte activa de nuestra vida diaria.

La distribución de los alumnos en clases se encuentra del siguiente modo. El primer bloque de primaria es de línea tres (A, B y C), siendo el segundo bloque de línea cuatro (A, B, C y D). Esto supone que hay un total de veintiuna clases en la etapa de Educación Primaria, entre las que se reparten los 558 alumnos, tal y como se muestra a continuación (*tabla 2*).

Para la aplicación de las pruebas, los alumnos serán elegidos de forma aleatoria, escogiendo 5 chicos y 5 chicas, de los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria. De este modo, escogeremos una muestra del 37,73% del total de alumnos de estos dos cursos. Es decir, tomaremos como ejemplo 80 alumnos de la población total a investigar, compuesta por 212 individuos.

Por otro lado, la prueba sobre estilos de enseñanza, orientada a los docentes del centro, será cumplimentada por todos aquellos profesores que deseen colaborar y que además impartan alguna asignatura a los cursos mencionados con anterioridad, esperando entre un 90-100% de participación.

**Tabla 2.** Distribución de los alumnos.

*Fuente:* elaboración propia.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>A</b>	23	27	28	28	29	25
<b>B</b>	23	28	28	28	28	25
<b>C</b>	24	26	27	28	28	25
<b>D</b>	-	-	-	28	26	26
<b>TOTAL CURSO</b>	70	81	83	112	111	101
<b>TOTAL BLOQUE</b>	234			324		
<b>TOTAL ETAPA</b>	558					

Para la recogida de datos, he adaptado y creado tres pruebas (ver *anexos*) para identificar y poder comparar distintos aspectos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Estilos de enseñanza:** consta de cuarenta ítems en los que se detallan aquellas actitudes que caracterizan a cada estilo (abierto, formal, estructural y funcional), diez para cada uno de ellos. Ha sido elaborado a partir de la información facilitada por Chiang et al. (2013) en su trabajo “Validación del cuestionario de estilos de enseñanza”.
- **Estilos de aprendizaje:** está formado por ochenta ítems en los que se ven recogidos diferentes aspectos de los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) que son citados por

Alonso, Gallego y Honey (1995), de donde se ha extraído la información para la elaboración de este cuestionario.

- **Inteligencias múltiples:** esta última prueba ha sido creada a partir de lo expuesto en Gardner (1994) y Beltrán y Pérez (1998). Consta de ochenta ítems organizados en ocho apartados, según la inteligencia a la que se refieren. De este modo, cada inteligencia tiene un total de diez ítems.

El primero, será aplicado a los profesores de la etapa de Educación Primaria, siendo los otros dos para los alumnos de esta misma. Todas estas pruebas son de carácter anónimo, ya que no están enfocadas a la realización de estudios de casos, sino como muestreo de una comunidad educativa. Además, todos los cuestionarios, que se van a aplicar, han sido revisados y aceptados por la coordinadora de Educación Primaria, la orientadora, la Jefa de Estudios de esta misma etapa y la directora del centro escolar.

## 4.2 Recogida de los datos

La recogida de datos de los alumnos se realizó el día 25 de febrero de 2019, entre las 13:10 y las 14:30, aprovechando el recreo de la comida. Se organizó en dos tandas. Primero, realizaron las pruebas los alumnos de 6º curso de Educación Primaria, siendo los alumnos de 5º los que lo hicieron en el segundo turno.

Como anteriormente he explicado, se tomaron de muestra diez alumnos de cada clase, cinco de cada sexo. En un primer momento, los alumnos iban a ser voluntarios de cada clase que se ofrecieran a cumplimentar los test, pero la orientadora del centro nos avisó que siempre los que se ofrecían voluntarios, poseían un mismo perfil. Por ello, tomaron la decisión de elegir a estos al azar, valiéndose de la lista de clase.

Durante la realización de los cuestionarios por parte de los alumnos de quinto curso, una alumna del grupo D, se empezó a agobiar debido al número elevado de ítems a contestar y a que padecía dislexia. Hablando con ella, tomamos la decisión de que no realizase la prueba y se marchase al patio. Al rato volvió más calmada y finalizó la prueba.

Por otro lado, el cuestionario de estilos de enseñanza, lo fueron cumplimentando los diferentes profesores a lo largo de la semana, desde el lunes 25 hasta el jueves 28. Solo lo realizaron los 15 profesores que imparten clase a estos dos cursos: 8 profesores tutores, 2 profesores de Educación Física, 2 profesores de inglés y los profesores de plástica, tecnología y música.

Durante esa semana nos fuimos pasando por las diferentes aulas entregando los cuestionarios a los docentes. Por lo general, todos los profesores nos lo devolvían relleno durante el mismo día, a excepción de cuatro que se demoraron unos días debido a diferentes contratiempos.

A pesar de que a todos les fue entregado el cuestionario, el profesor encargado de impartir la asignatura de música nos dijo que él no lo podía rellenar, ya que trabajaba mediante rincones y él, en las clases, era un mero espectador que intentaba intervenir lo menos posible. Por ello, había dejado en blanco muchos de los ítems, respondiendo solo 7 de los 40 totales. Debido a esto, sus resultados no se encuentran reflejados en el análisis que se presenta a continuación.

## 5. RESULTADOS

Una vez finalizada la recogida de datos, corregimos todos los cuestionarios, valiéndonos de unas tablas presentes en los *anexos I, II y III*, en las que se recogían los datos que tanto alumnos como profesores habían plasmado en las respectivas pruebas.

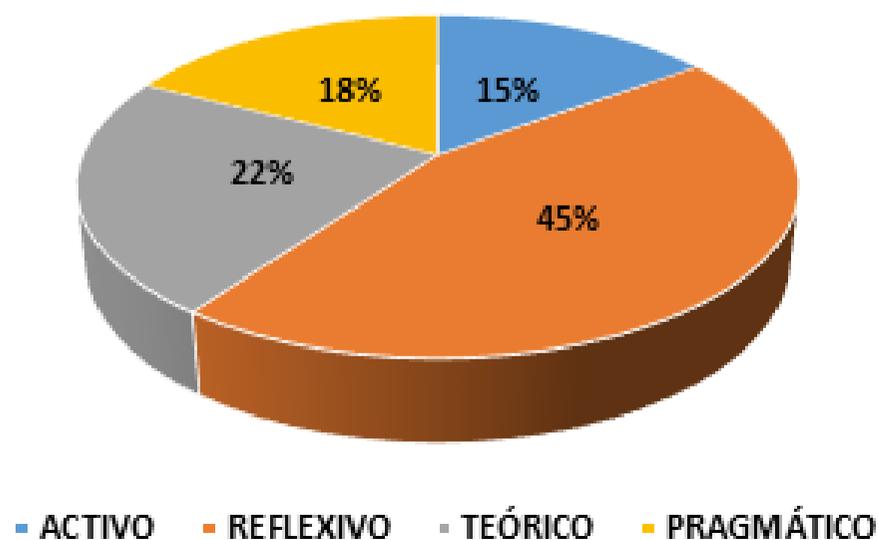
Todos los datos obtenidos tras la corrección fueron volcados a un Excel, en donde se generaron diferentes tablas para facilitar su lectura. Posteriormente, a partir de las tablas, se generaron gráficos de barras y diagramas de sectores para su análisis y comparación.

### 5.1 Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

En este primer diagrama de sectores, se muestran los resultados obtenidos de los alumnos de 5º curso de Educación Primaria. En él, podemos observar que el estilo de aprendizaje predominante entre sus alumnos es el estilo Reflexivo (45%). Los otros tres estilos se encuentran más equilibrados siguiendo este orden: Teórico (22%), Pragmático (18%) y Activo (15%).

**Gráfico 1.** Estilos de aprendizaje, 5º Educación Primaria.

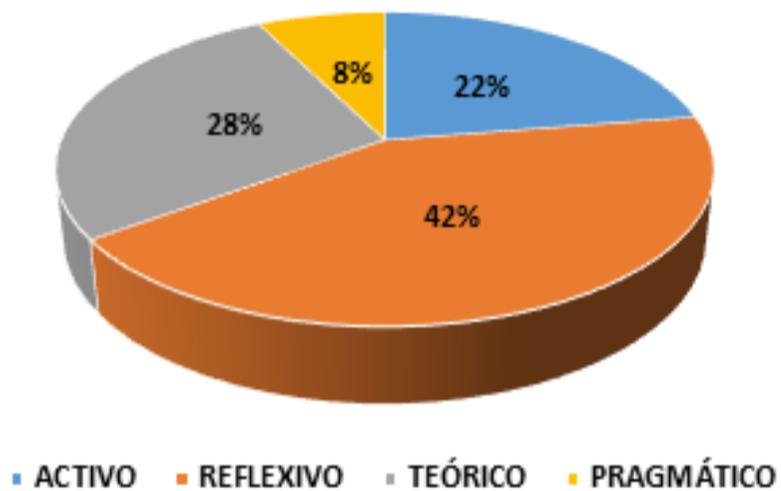
Fuente: elaboración propia.



En el caso de los alumnos de 6º curso de Educación Primaria, podemos comprobar que el estilo que sigue predominando es el Reflexivo (42%), pero los otros tres estilos se han reestructurado de otra forma, reduciéndose la cantidad de alumnos con un estilo de aprendizaje Pragmático (8%) y aumentando aquellos que presentan un estilo Teórico (28%) o Activo (22%).

**Gráfico 2.** Estilos de aprendizaje, 6º Educación Primaria.

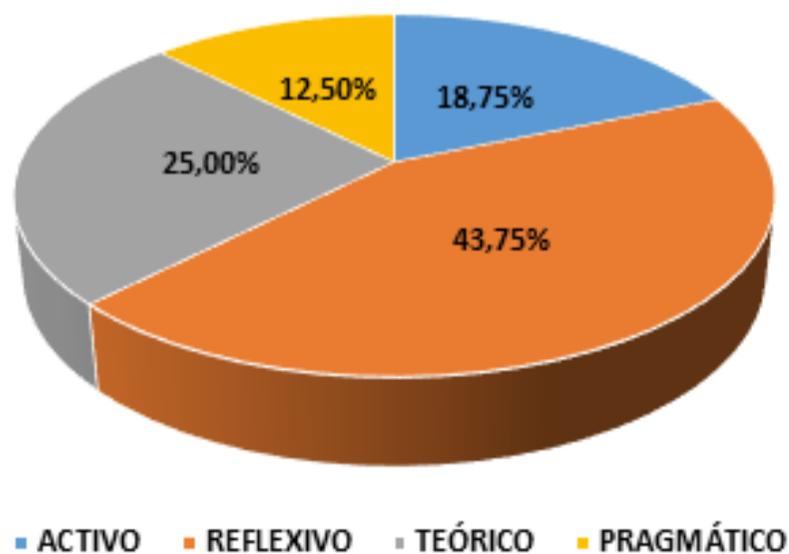
*Fuente:* elaboración propia.



De esta forma quedan repartidos los estilos de aprendizaje de los alumnos, tomados como muestra para la investigación. Como hemos visto antes, el estilo que predomina es el Reflexivo (43,75%), seguido del estilo Teórico (25%), estilo Activo (18,75%) y, por último, el estilo Pragmático (12,5%).

**Gráfico 3.** Estilos de aprendizaje, 5º y 6º Educación Primaria.

*Fuente:* elaboración propia.



## 5.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza

Con los datos recopilados de los cuestionarios de Estilos de Enseñanza, cumplimentados por aquellos docentes que imparten clase a los cursos ya mencionados, hemos realizado la siguiente tabla.

**Tabla 3.** Estilos de enseñanza del profesorado.

*Fuente:* elaboración propia.

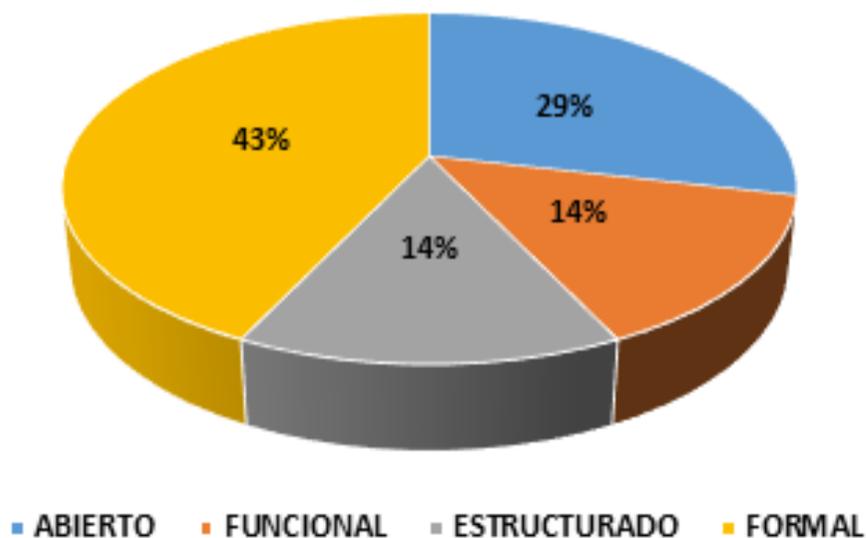
Nº	ASIGNATURA	ESTILO
1	Tutor 6ºA	Abierto
2	Educación Física	Abierto
3	Inglés	Funcional
4	Tutor 5ºA	Formal
5	Tutor 5ºD	Estructurado
6	Tutor 6ºC	Abierto
7	Plástica	Formal
8	Inglés	Formal
9	Tutor 6ºB	Formal
10	Educación Física	Abierto
11	Tutor 5ºB	Funcional
12	Tecnología	Estructurado
13	Tutor 6ºD	Formal
14	Tutor 5ºC	Formal

En ella podemos encontrar los estilos que tienen los docentes, así como la asignatura que imparten o cuál es su tutoría.

De la tabla anterior se deriva también el siguiente diagrama de sectores en el que se muestra una clara predominancia del estilo Formal (43%), seguido del estilo Abierto (29%) y terminando con los estilos Estructurado (14%) y Funcional (14%).

**Gráfico 4.** Estilos de enseñanza, profesores de 5º y 6º Ed. Primaria.

*Fuente:* elaboración propia.



Durante la corrección de los cuestionarios, me pregunté si existía alguna relación entre el estilo de enseñanza del tutor y el estilo de aprendizaje predominante de cada grupo de clase.

Por ello, decidí recopilar los mismos datos que he mostrado anteriormente, pero separados por cursos y clases, dando como resultado la siguiente tabla.

**Tabla 4.** Relación estilo del tutor con estilo predominante de los tutorados.

*Fuente:* elaboración propia.

CURSO	ESTILO DE APRENDIZAJE PRE-DOMINANTE	ESTILO ENSEÑANZA TUTOR
5ºA	Reflexivo	Formal
5ºB	Pragmático	Funcional
5ºC	Reflexivo	Formal
5ºD	Teórico	Estructurado
6ºA	Activo	Abierto
6ºB	Reflexivo	Formal
6ºC	Reflexivo	Abierto
6ºD	Reflexivo	Formal

Para resolver la cuestión, recurrí a lo que expone Chiang et al. (2013) en su artículo sobre la validación del cuestionario de estilos de enseñanza. En este, nos relaciona cada estilo de enseñanza con el estilo de aprendizaje que se ve potenciado gracias al modo de enseñar del profesor.

En el centro docente, en el cual se ha realizado la recogida de datos, observamos que, efectivamente, sí que existe esta relación que nos presenta Chiang et al.; a excepción de la clase de 6º C, que presenta una relación entre el Estilo Abierto y el Estilo Reflexivo.

En el resto de las clases, sí que encontramos relaciones que se potencian entre ellas, consiguiendo así una mejora de las capacidades de los alumnos.

En 5º A, 5º C, 6º B y 6º D hay una relación entre el Estilo Formal y el Estilo Reflexivo; en 6º A, la relación se da entre el Estilo Activo y el Estilo Abierto; en 5º D, entre el Estilo Teórico y el Estilo Estructurado y; en 5º B, encontramos que esta es entre el Estilo Pragmático y el Estilo Funcional.

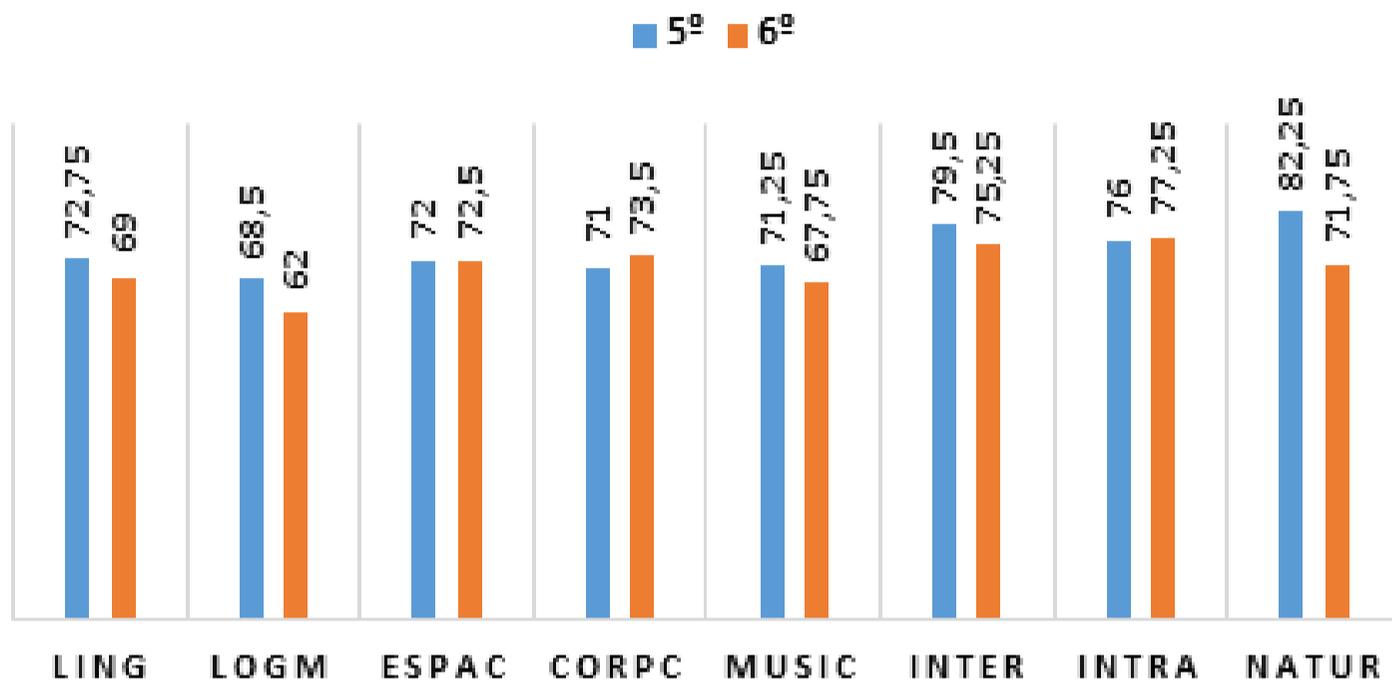
### 5.3 Cuestionario Inteligencias Múltiples

Por último, comentar los resultados obtenidos en el cuestionario realizado sobre las Inteligencias Múltiples. Durante la corrección de este, observé que la gran mayoría de los alumnos presentaban un desarrollo de las inteligencias entre el 60 % y el 80 %. Tan solo el 21,25 % de los alumnos de la muestra tenía desarrollada alguna de estas inteligencias más allá de 90 % de su totalidad.

A continuación, en la gráfica, encontramos los resultados obtenidos en dicho cuestionario, los cuales oscilan entre el 62 % y el 82,25 % de nivel de desarrollo.

Gráfico 5. Desarrollo Inteligencias Múltiples en alumnos.

Fuente: elaboración propia.



Como podemos observar, el desarrollo de las inteligencias múltiples es muy parecido en ambos cursos, siendo más alta en 5º, a excepción de las inteligencias visual-espacial, corporal-cinestésica e interpersonal.

En general, los resultados son mejores de lo esperado, a excepción de la inteligencia interpersonal ya que desde el colegio se hace mucho hincapié en trabajarla. Por ello, esperaba un desarrollo mayor en los alumnos.

Para mejorar estas inteligencias sería bueno salir de lo que comúnmente conocemos como Educación y dar vía libre a la creatividad de los estudiantes, a la vez que se atienden sus necesidades.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación sobre el análisis de los perfiles del profesorado y el alumnado, es necesario extraer conclusiones tomando como base los resultados obtenidos tras la realización del trabajo.

Como primera idea a destacar, concluir que el estilo de enseñanza predominante en el colegio San Ignacio de Loyola es el Estilo Formal y, el de aprendizaje, el Estilo Reflexivo. Entre ellos se establece una relación en la que ambos se ven beneficiados. Esto se debe a que la forma de enseñar y las actitudes que adopta el docente motivan al alumno, viéndose el primero animado al observar que sus metodologías funcionan, a la par que los alumnos disfrutan con lo que realizan.

En segundo lugar, podemos afirmar que las relaciones entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, que nos presentaba Chiang et al. (2013), se cumplen en su gran mayoría en el centro educativo en donde se ha llevado a cabo la investigación. En dicho colegio, siete de las ocho clases que fueron analizadas (87,5 %) presentaban una relación entre el tutor y los tutorados que se retroalimentaba positivamente; siendo todo esto un aspecto positivo tanto para los alumnos como para los docentes, ya que ayuda y facilita la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, hay que comentar la relación que existe entre las inteligencias múltiples y el estilo de aprendizaje de un individuo, ya que estas son muy importantes para que el aprendizaje de un sujeto sea más significativo y de mayor calidad. De cada una de las inteligencias múltiples se desprende algún factor que afecta directamente al aprendizaje del niño como puede ser la comprensión lectora, el cálculo mental, la interacción con los compañeros, conocerse a uno mismo, etc. Si la enseñanza por parte de los docentes se enfocase en potenciarlas y trabajarlas a la vez que se imparten los conocimientos propios de la materia, el aprendizaje de los alumnos sería mucho más significativo, puesto que estos últimos se implicarían de un modo más profundo, haciendo suyo lo que hacen y aprenden.

## **7. PROSPECTIVA**

Durante el transcurso de la investigación fueron surgiendo diferentes cuestiones, las cuales, por falta de tiempo, no se han podido abordar, ya que darían lugar a otra investigación que podría ir ligada a la ya realizada. Muchas de estas preguntas se derivan también de las conclusiones expuestas anteriormente.

Estos asuntos pueden clasificarse en dos grupos: aquellos relacionados con los estilos, tanto de aprendizaje como de enseñanza, y aquellos que guardan relación con las inteligencias múltiples.

En el primer grupo encontramos dudas como, por ejemplo: ¿tiene cada individuo un único estilo de aprendizaje desde que comienza a estudiar, o este va variando?, ¿Puede el estilo de los alumnos sufrir modificaciones provocadas por la influencia del estilo de enseñanza de su profesor?

En el segundo grupo se recogen interrogantes como son: ¿se pueden potenciar todas las capacidades al máximo?, ¿en qué grado influye el ambiente del individuo a la hora del desarrollo de las inteligencias múltiples?, ¿una inteligencia se potencia igual para todos, o depende del individuo al que se le quiera potenciar?

De todas estas cuestiones se derivan las posibles líneas de investigación que a continuación se presentan:

1. Puesta en marcha de una investigación en la que se estudie cómo se configura el estilo de aprendizaje de un niño. Además, se pueden añadir otras variables como los factores que afectan a la configuración, o si el estilo de un alumno cambia con el tiempo y se va adaptando a sus necesidades.
2. Llevar a cabo la misma investigación en otros centros escolares, tanto públicos como privados, con el fin de comprobar si lo aquí observado se repite en otros colegios siguiendo patrones similares.
3. Realización de una investigación en la que se estudie cómo y en qué grado afecta el estilo de enseñanza de un docente en el modo de trabajar y aprender de los alumnos a los que este imparte clase.
4. Analizar aquellos factores que influyen en los niños a la hora de desarrollar las inteligencias múltiples.
5. Creación de recursos didácticos orientados al trabajo y la potenciación de aquellas inteligencias múltiples que ayuden a la mejora del proceso de aprendizaje de los niños.

Después de plantear todas estas dudas sería interesante poder llevar a cabo diversas investigaciones con las que esclarecer los interrogantes que se han planteado, además de analizar si sería viable organizar los colegios con otro esquema, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Beltrán, J., y Pérez, L. F. (1998). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 429-503). España: Síntesis Psicología.
- Castro, S., y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
- Chiang Salgado, M. T., Díaz Larenas, C., Rivas Aguilera, A., y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de Educación Superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 30-45.
- Escamilla González, A. (2014). La inteligencia intrapersonal: La brújula de la existencia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 245-270.
- Fernández Mellado, R. (2015). Referencia y cita de fuentes de información: Estilo APA (6ª ed.). *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 33, 73-110.

- García Arnao, J. J. (2014). La inteligencia espacial: Claves y propuestas para el desarrollo de capacidades artístico-plásticas. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 191-218.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- González Rodríguez, M. J. (2014). La inteligencia interpersonal: Tendiendo puentes hacia los demás. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 219-244.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51-70.
- González-Pienda, J. A. (1998). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147-191). España: Síntesis.
- Martín Carrasquilla, O. (2014). La inteligencia naturalista: Una lupa para descubrir la vida. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 163-190.
- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista Estilos de aprendizaje*, 2(3), 3-19.
- Moral Moreno, L., y Fuentesal, J. (2014). La inteligencia corporal-cinestésica. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 105-135.
- Pacheco Ruiz, M. (2014). La inteligencia lingüística: El vestido de los pensamientos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 43-67.
- Parra Montero, J., y Pacheco Ruiz, M. (2014). La inteligencia musical: Un lenguaje universal. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 137-161.
- Prieto, M. D. (1998). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 193-215). España: Síntesis.
- Regader, B. (s. f.). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner> [Consulta: 26/1/2019].
- Sánchez Huete, J. C. (2014). La inteligencia lógico-matemática: Las matemáticas no se aprenden, se hacen razonando. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 31, 69-103.

## ANEXOS

### Anexo I

#### CUESTIONARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

La finalidad de este cuestionario es la de identificar el estilo de enseñanza del individuo que lo cumplimenta. Todos los datos aquí recogidos son anónimos.

**Sexo:**       Hombre       Mujer

¿Qué asignaturas impartes?

ASIGNATURA	BLOQUE / CURSO

#### Instrucciones

- Marca con una X la opción elegida y trata de responder lo más sinceramente a todos los ítems.
- Total desacuerdo (1) – Total acuerdo (5)

		1	2	3	4	5
1	La programación me limita a la hora de enseñar los contenidos					
2	No soy partidario de informar a los alumnos de la programación					
3	De las planificaciones, lo principal es su puesta en práctica					
4	En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías					
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades					
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso					
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posibles					
8	Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos					
9	Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos					
10	Me motiva trabajar con alumnos espontáneos					
11	A menudo reconozco el mérito a los alumnos					
12	Invito a clase a especialistas en diversas materias					
13	Siento cierta preferencia por alumnos prácticos					
14	Lo fundamental de la clase es que funcione					
15	En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas					
16	En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación					
17	En los exámenes abundan más las cuestiones prácticas					
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve					

19	Las cuestiones de actualidad son tan importantes como las programadas					
20	Durante el curso imparto más temas que los programados					
21	Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás					
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis					
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones					
24	Las actividades para los alumnos son muy diversas entre sí					
25	La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad					
26	No pongo límites a la extensión de las respuestas					
27	Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error					
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno					
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones					
30	Considero las actividades de aplicaciones como esenciales					
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe					
32	No puedo evitar transmitir mi estado de animo					
33	No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo					
34	El trabajo metódico y detallista me desasosiega					
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales					
36	En mi conducta habitual siempre trato romper las rutinas					
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional					
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental					
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas					
40	Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones					

### Plantilla de corrección “Cuestionario Estilos de Enseñanza”

Abierto	Formal	Estructurado	Funcional
2	1	4	3
5	6	11	12
8	7	14	13
9	10	17	18
15	16	21	22
19	20	23	27
24	26	28	30
25	32	29	31
33	34	37	38
36	35	40	39
ABIERTO	FORMAL	ESTRUCTURADO	FUNCIONAL

## Anexo II

### CUESTIONARIO ESTILOS DE APRENDIZAJE

La finalidad de este cuestionario es la de identificar cual es el estilo de aprendizaje predominante en el alumno que lo cumplimenta. Todos los datos aquí recogidos son anónimos.

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Sexo:**  Chico  Chica

**Instrucciones:** Marca con una x aquellos ítems con los que estés de acuerdo.

Nº	ITEMS	X
1	Digo las cosas que pienso claramente	
2	Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	
3	Muchas veces hago las cosas sin pensar en las consecuencias	
4	Trato de resolver los problemas paso a paso, con un método	
5	Creo que los formalismos cortan la libertad	
6	Me gusta saber porque la gente hace las cosas	
7	Es tan bueno actuar pensando cómo actuar sin pensar	
8	Lo más importante es que las cosas funcionen	
9	Me gusta estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora	
10	Disfruto dedicando tiempo a la realización de los trabajos	
11	Me gusta seguir un orden cuando realizo cosas: estudiar, comer, ordenar...	
12	Cuando escucho una idea nueva pienso enseguida como ponerla en práctica	
13	Me gustan las nuevas ideas, aunque no las pueda realizar nunca	
14	Solo cumplo las normas si me ayudan a cumplir mi objetivo	
15	Me llevo bien con gente que piensa las cosas antes de hacerlas	
16	Cuando hablo con alguien, prefiero escuchar que hablar	
17	Prefiero las cosas ordenadas que las desordenadas	
18	Cuando me entero de algo, reflexiono o directamente opino	
19	Antes de actuar pienso en las ventajas y las desventajas	
20	Quiero llegar a hacer algo nuevo y diferente	
21	Casi siempre procuro ser coherente con lo que pienso	
22	Cuando hay una discusión digo claramente lo que pienso	
23	No me gusta implicarme emocionalmente en mi trabajo	
24	Me gustan las personas realistas	
25	Me gusta ser creativo	
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y creativas	
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento	
28	Me gusta darles vueltas a las cosas	
29	Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio	
30	Me gusta experimentar con las cosas	
31	Tengo cuidado a la hora de sacar conclusiones	
32	Me gusta tener información de muchas fuentes	
33	Me considero perfeccionista	
34	Prefiero escuchar opiniones de otros antes que decir la mía	
35	Prefiero actuar sin planificar las cosas	
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los participantes	

37	Me siento incomodo con las personas que son calladas	
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás porque no me parecen prácticas	
39	Me agobio si me meten prisa para acabar un trabajo	
40	Me gustan las ideas prácticas (que se pueden realizar)	
41	Es mejor vivir el presente que estar pensando en el pasado o el futuro	
42	Me agobian las personas que siempre van con prisas	
43	Me gusta aportar ideas nuevas cuando trabajamos juntos	
44	Son mejores las soluciones que se razonan que las que no	
45	Encuentro fácilmente puntos débiles en las argumentaciones de los demás	
46	Creo que a veces es mejor saltarse las normas que cumplirlas	
47	Me doy cuenta fácilmente de otras formas de resolver las cosas	
48	Hablo más de lo que escucho	
49	Cuando pasa algo me gusta verlo desde diferentes perspectivas	
50	Debe de predominar la lógica y el razonamiento	
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas	
53	Pienso que tenemos que llegar rápido al grano	
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	
55	Prefiero hablar de cosas importantes a hablar de tonterías	
56	Me pongo nervioso cuando me explican algo que no tiene sentido	
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	
58	Hago borradores cuando realizo un trabajo	
59	En las conversaciones me gusta que sigan un hilo y no irnos por las ramas	
60	En las discusiones no me importa lo que siento	
61	Cuando algo va mal, le quito importancia	
62	Rechazo ideas originales y espontaneas si no son prácticas	
63	Me gusta analizar diferentes modos de hacer las cosas antes de actuar	
64	Me gusta pensar en el futuro y pensar que pasara en un tiempo	
65	En las puestas en común o conversaciones, prefiero estar en un segundo plano	
66	Me molestan las personas que actúan sin pensar	
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas	
68	Creo que en la mayoría de los casos, el fin justifica los medios	
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas	
70	Dar todo de mi trabajando, hace que me sienta bien y feliz	
71	Cuando pasa algo, busco el origen de la situación	
72	Soy capaz de herir sentimientos ajenos con tal de conseguir mi fin	
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo	
74	Me gusta animar en las fiestas, cumpleaños, celebraciones...	
75	Me aburro rápido con el trabajo minucioso	
76	La gente cree que soy poco sensible con los sentimientos de los demás	
77	Me guio por lo que siento	
78	Si trabajamos en grupo me gusta que se siga un orden	
79	Casi siempre me gusta saber que piensa la gente	
80	No me gusta hablar de temas en los que tenga que dar mi opinión	

### Plantilla de corrección “Cuestionario Estilos de Aprendizaje”

<b>ACTIVO</b>	3	5	7	9	13	20	26	27	35	37
<b>Total:</b>	41	43	46	48	51	61	67	74	75	77
<b>REFLEXIVO</b>	10	16	18	19	28	31	32	34	36	39
<b>Total:</b>	42	44	49	55	58	63	65	69	70	79
<b>TEÓRICO</b>	2	4	6	11	15	17	21	23	25	29
<b>Total:</b>	33	45	50	54	60	64	66	71	78	80
<b>PRAGMÁTICO</b>	1	8	12	14	22	24	30	38	40	47
<b>Total:</b>	52	53	56	57	59	62	68	72	73	76

### Anexo III

#### CUESTIONARIO INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La finalidad de este cuestionario es la de identificar el nivel de desarrollo de las inteligencias múltiples.

Curso:

Sexo:

Chico

Chica

#### INTELIGENCIA LINGÜÍSTICO-VERBAL

	SI	NO
Te gusta escribir textos de forma creativa		
Inventas cuentos exagerados, cuentas chistes o relatos		
Tienes buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas...		
Lees libros en tu tiempo libre, como pasatiempo		
Tienes buena ortografía		
Te gusta la poesía y los trabalenguas		
Te gustan los crucigramas, sopas de letras...		
Te gusta escuchar cuentos, programas de radio...		
Tienes un buen vocabulario para tu edad		
Sacas buenas notas en la asignatura de lengua		

#### INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

	SI	NO
Haces cálculos mentales con rapidez		
Te gustan los juegos de lógica		
Haces preguntas como ¿Por qué el cielo es azul? ¿Dónde termina el universo?		
Juegas bien a la ajedrez, damas o juegos de estrategia		
Resuelves problemas matemáticos con facilidad		
Te gusta diseñar experimentos para comprender cosas		
Inviertes tiempo en la resolución de juegos como el rompecabezas o cubo de Rubik		
Disfrutas organizando cosas, juguetes, libros...		
Te gustan las matemáticas		
Disfrutas de las clases de matemáticas		

**INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL**

	SI	NO
Eres muy bueno en las clases de plástica		
Te ubicas con facilidad en las calles y lugares		
Lees con facilidad mapas, graficas, diagramas...		
Dibujas personas y objetos con precisión		
Disfrutas del cine, las fotos, las diapositivas		
Te gustan los laberintos, rompecabezas...		
Montas en bici con facilidad y sin ruedines		
Te gustan los juegos de construcción como Lego		
Haces todo el rato que puedes dibujitos		
Disfrutas más de las imágenes que del texto cuando lees libros		

**INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA**

	SI	NO
Se te dan bien los deportes competitivos		
Te mueves, retuerces o estas inquieto cuando estás sentado		
Dedicas tiempo a actividades físicas como nadar, montar en bici, correr		
Necesitas tocar las cosas para aprender de ellas		
Disfrutas saltando, corriendo, luchando		
Tienes destreza al hacer manualidades (coser, esculpir...)		
Se te da bien imitar gestos y comportamientos de otros		
Recortas con facilidad papeles u otros objetos		
Te gusta jugar con plastilina, pintura de dedos, arcilla		
Te gusta montar y desmontar objetos		

**INTELIGENCIA MUSICAL**

	SI	NO
Tocas algún instrumento musical		
Recuerdas las melodías de las canciones		
Te diviertes en la asignatura de música		
Estudias mejor escuchando música		
Coleccionas cd's de música		
Cantas solo o a los demás		
Llevas bien el ritmo de la música		
Tienes buena voz para cantar		
Escuchas con facilidad los sonidos del ambiente		
Te gustan muchos estilos de música (pop, rap, rock...)		

**INTELIGENCIA INTERPERSONAL**

	SI	NO
Tienes muchos amigos		
Haces amigos rápidamente y con facilidad		
En la calle juegas con niños de cualquier edad		
Participas en actividades de grupo fuera del horario escolar		
Actúas como mediador cuando surgen discusiones o disputas		
Disfrutas de los juegos en grupo		
Tienes mucha empatía por los sentimientos de los demás		
Tus compañeros te buscan para dar consejos y/o solucionar problemas		
Disfrutas cuando enseñas a otros		
Te gusta dirigir grupos		

### INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

	SI	NO
Te sientes independiente y tienes fuerza de voluntad		
Conoces bien que se te da bien y que no tanto		
Reaccionas cuando se habla de cosas que no te parecen bien		
Trabajas y estudias bien solo		
Tienes confianza en ti mismo		
Vas a tu ritmo sin importar el ritmo de los demás		
Aprendes de los errores que cometes		
Expresas tus sentimientos con claridad		
Te propones metas personales		
Disfrutas del tiempo que pasas solo		

### INTELIGENCIA NATURALISTA

	SI	NO
Te relacionas bien con los animales		
Te gusta visitar zoológicos		
Te gusta disfrutar de los paisajes		
Te gusta cuidar las plantas		
Reciclas o reúsas objetos para evitar la contaminación		
Te gusta pasar tiempo en el campo, dar paseos, ir a la montaña...		
Creer que los animales tienen derechos		
Coleccionas cromos o figuritas de animales, flores, plantas...		
Llevas a casa animales, insectos, plantas...		
Disfrutas la asignatura de Ciencias Naturales		

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Sánchez Bernárdez, M. (2019). La relación entre los perfiles del profesor y el alumno. *Educación y Futuro Digital*, 19, 119-148.

# TEACHING GEOGRAPHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TOWNS AROUND THE WORLD THROUGH POP-UPS AND CLIL METHODOLOGY

## LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PUEBLOS DEL MUNDO A TRAVÉS DE LIBROS POP-UPS Y LA METODOLOGÍA CLIL

Ana Martín Izquierdo

*Graduado en Educación Infantil Bilingüe en el CES Don Bosco*

### ABSTRACT

This paper offers a didactic proposal to teach geography using two methodological approaches: 1-Content and Language Integrated Learning (CLIL) and 2-Project Based Learning (PBL). The main purposes when developing my Final Project Degree were to motivate students to make a geographical pop-up book as a resource and to encourage pupils to read and revisit the book whenever they want, so that geography becomes unconsciously assimilated in a dynamic way. First of all, I started a process of research to investigate different aspects related with this discipline, like for example, best practices and strategies for teaching Geography, so that I could put them into practice in my own proposal for 2nd cycle students of Pre-Primary education.

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning, Project Based Learning, Geography, pop-up book, EFL, didactic proposal.

### RESUMEN

Este artículo muestra una propuesta didáctica para enseñar geografía mediante las metodologías Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los principales objetivos que me planteo para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Grado son: motivar a los alumnos para que se animen a participar en la creación de libro pop-up geográfico construido por ellos mismos y animar a los niños a que se sientan libres de consultarlo, de manera que la ciencia de la geografía se va integrando en el alumno de manera dinámica e inconsciente. El primer paso que tuve en cuenta, fue la investigación de diferentes aspectos relacionados con esta disciplina; como por ejemplo investigar cual era la mejor manera de enseñar geografía; para poner en práctica cuando diseñaba la propuesta para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.

**Palabras clave:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, trabajo por proyectos, geografía, pop up, lengua extranjera, propuesta didáctica.

Recibido: 24/09/2019

Aprobado: 01/10/2019

Julio - Diciembre 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

149-177

Nº 19

EFDigital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCTION

From the very beginning, many communities have been interested in the field of Geography because they wanted to understand the world in which they lived, such as Alexander von Humboldt or Charles Ritter. Since our birth, we feel the same curiosity to know the world, touching and looking everything that is displayed around us. In fact, geography help us building our personality because we live in a physical environment that conditions us. For this reason, it would be interesting to design a didactic proposal to teach Geography in Early Childhood Education. The approach of this didactic proposal focuses on 5-6 year old children and takes into account the curriculum established for this stage

Between all geographical topics, I chose *different villages of the world* to work with kids, because they can learn many concepts related with geography like physical features, housing, food, clothing, culture... Besides, we can also encourage transversal concepts and values like integration, respect or empathy, which are essential to be acquired in school. All these concepts will be presented to kids through pop up books, CLIL and PBL methodology.

The structure of this project begins with a theoretical background about what the Geography is, Geography as a signature in Spanish curriculum, and a brief explanation of selected methodology to work with children: CLIL and PBL methodology. Secondly, I present the main objectives I want to achieve making this project. Then, I explain the methodology I will follow to make this project which is composed by twelve sessions of different villages of the world. After that, we will analyse the information and obtain results after the application of my educational proposal and conclusions.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

### 2.1 Evolution and definition of Geography as a discipline

According to Martín Perez (n. d.) we can define *Geography* as the science that locates, describes, explains and compares all the geographical phenomena that happen on Earth and the influence they cause on the life of humans. Hence, the object of study of Geography is focused on understanding the environment and the relationship of human beings in relation with their physical environment.

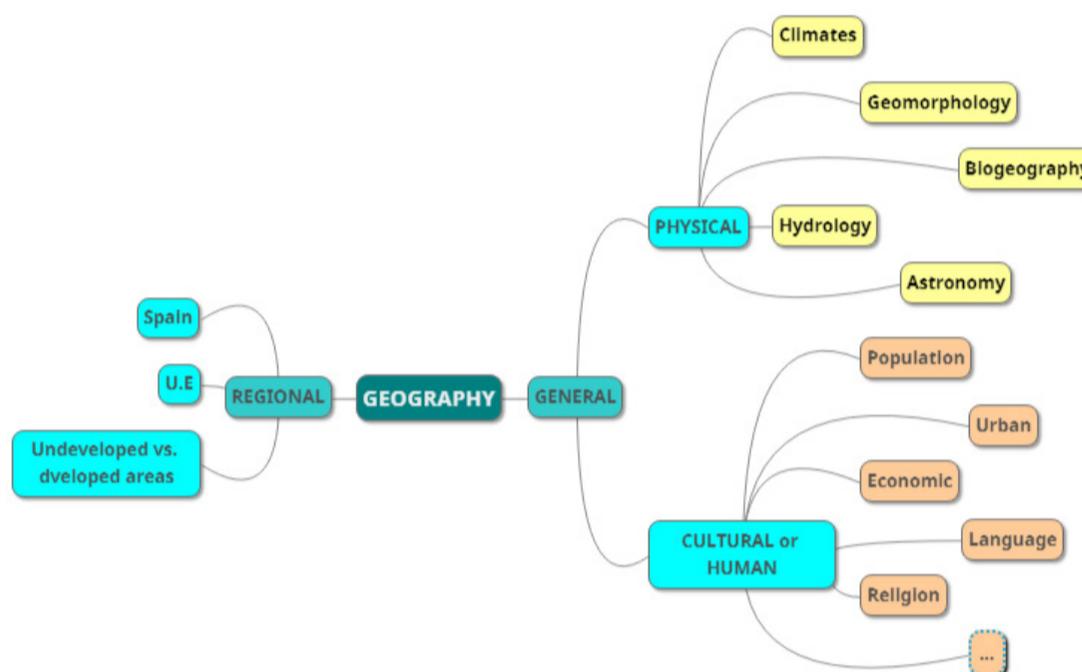
Since the Antiquity, humanity has been studying geography. The first author using the concept *Geography* was Eratosthenes of Cyrene, a Greek who lived between 276 and 194 BCE. He created one of the firsts systems of longitude and latitude, tried to calculate Earth's circumference and designed the first maps of the

world. However, geography was not a science until XIX with the presence of Alexander von Humboldt by synthetic thinking, special attention to scale, and innovative use of maps and diagrams while Charles Ritter also contributed building a modern geography observing the close relationship between humankind and his environment. At that time, geography was considered as a natural science (Claval, 1974, pp. 16-34).

Bernhardus Varenius affirmed in his book *Geographia Generalis* (1650) as Tiwari quoted, we can find two types of geography, together with their corresponding subdivisions: general geography and regional geography. General Geography is focused on physic and human elements as individuals, while Regional Geography is about explaining differences between regions studying combinations of elements that distinguish and feature each region. We can see the subdivision of geography in the *Figure 1*.

**Figure 1.** Subdivision of Geography: General and Regional.

Source: Tiwari, n. d.



During the 19th century, there were two currents of thought: positivism and anti-positivism. Positivism “we only know what allow us to know the sciences, the only method of knowledge is natural science”. Anti-positivism is “a dynamic science which tries to explain relations between a fact and a context, the method won’t be natural science” (Tharakan, 2006). Geographers were self-taught, and worked isolated. Only after 1870, geography was recognized as a discipline and became part of a typical university curriculum in Europe. First, geography came into Germany, where we can find important geographers like Richthofen, Peschel and Penck. Here we have two models of understanding what geography is. On the one hand,

Ferdinand von Richthofen was focused *in physical geography*; especially taking into account Earth's surface. On the other hand, Friedrich Ratzel centred the attention on the relationship between environment and humans, this is, the *human geography* (Claval, 1974, pp. 35-44).

Then, France copied this model and implemented geography in universities; we can highlight the presence of Paul Vidal de la Blache, Lucien Febvre and Elisée Reclus. Last but not least, United Kingdom geography got isolated over the first part of XIX century, but finally, applied geography as a discipline, taking place in Oxford and Cambridge universities (Claval, 1974, pp. 35-44).

Furthermore, during the 20th century, geography went through different phases: environmental determinism, regional geography, the quantitative revolution, and critical geography.

- Determinism was explained by Ritter in philosophical terms which tried to demonstrate the influence of nature in several civilizations; in other words, people's physical, mental and moral habits are directly due to the influence of their natural environment (Claval, 1974, p. 49-51).
- Regional geography was born with Hettner (Germany) and Vidal de la Blache (France). They stated, we need to study Geography through regions. They used to make descriptions and used the best methods for studying the Earth into regions (Claval, 1974, pp. 77-85).
- Quantitative revolution: in the 1950s and 1960s, there was a revolutionary geographical vision, through the application and development of the methodology rooted in statistical methods (Ahsan, n. d.).
- Critical geography is the contrary of positivism. Critical geographers think humanity has the potential to transform the environment. "How an object located within a particular space relates to another object" (Leisbet et al., 2018).

Actually, all ways of classifying geography use positivism and anti-positivism methods. In 1963, William D. Pattison published an article in the *Journal of Geography* named "The Four Traditions of Geography". He stated that geography is a composition of four distinct, but related, traditions: spatial (organization of space), area studies (regions), man-land (human – nature), and earth-science (physical geography; Pattison, 1990).

## 2.2 Evolution and situation of Geography in the Spanish educational system as a subject

In this part, we will review the presence of Geography in the Spanish curriculum. We will start with *Ley Moyano* and finish with LOMCE.

- *Ley Moyano (1857)* was promoted by Claudio Moyano. He divided into several categories teaching education. There was two different groups when talking about education: elementary education and higher education. Pupils started elementary education from six years old to nine years old. It was compulsory. Geography was a signature at that stage and was presented as an extension of the rest of subjects. They were only focused on Spanish geography. At the end of the 19<sup>th</sup> there were only two institutions promoting Early Childhood Education that were: Kindergardens based on Fröebel theories and *Outdoor* schools promoted by Andrés Manjón.
- *Ley General de Educación (1970)*: Educational plans are restructured and also new lesson plans were implanted. According to this law, Geography appears like a real subject in high school. It appears along with history. It is considered so important that are common and compulsory subjects for every student.
- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)*: Geography started to have a place in Early Childhood Education's curriculum. Geographical concepts will appear in "Área del medio físico y social". It is proposed the very first geographical approach through explorations of the landscape and basic relations between environment, ways of life and human activities.
- *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)* and *Ley Orgánica de Educación (2006)*: Geographical concepts remains in "Área del conocimiento del entorno". The school should focus on providing experiences so that pupils are able to think about questions and learnig from them.
- *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)*: The last Spanish law is in fact an actualization of LOE, so that it continues the same curriculum for Early Childhood Education. This law states that geographical learning would start when pupils are five years old in the second area "Conocimiento del entorno". We as teachers, should provide a curriculum that will be able to develop location concepts, distributions and spatial relationship according to the evolution of each child. Taking into account the age of the pupil contents will vary.

### 2.3 How can we teach Geography in Early Childhood Education?

Teaching geography it is not the same as teaching history. When teaching geography, we do not have to deal with abstract contents like usually happens with the time. Geography includes physical characteristics of places, objects and matter, spatial location of objects, spaces and people, quantities, order and possible variations all these aspects suffer through the passage of weather. Besides, kids have a subjective point of view of what geography is. As teachers, we need to establish basis for the student to be able to conceive

and represent space in a geographical sense.

As Hannoun (1977) states, there are three different stages in the evolution of the concept of space:

1. “Lived space” (0-5 years): the child is only able to meet those spaces in which the kid had been frequently like the house, the class, the park...
2. “Perceived space” (6-10 years): in this level, kids don’t need to visit a place to conceptualize it. This process requires capacities of spatial representation.
3. “Conceived space” (11-... years): the student can understand abstract and mathematical spaces.

If we want to achieve an objective point of view on kids we can use several types of resources or activities according to Inarejos Muñoz (2017, p. 36). This will allow students to develop competences like measurement, location, orientation, projection, distance perception and cartographic representation and interpretation. Some of these resources are:

- Audio-visual resources: cartoon or children’s series, documentaries, cinema, postcards, personal photos of pupils when making a journey, draws, world maps, aerial photos, planes, globes with symbols, scales pictograms and icons.
- TICS: Google Earth or Google Maps. These types of resources bring us to far places.

## 2.4 Project Based Learning (PBL)

If we want our students to be prepared for the challenge of the XXI century, Project Based Learning is a good option. The Buck Institute for Education affirms that: “Project Based Learning (PBL) is a teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging, and complex question, problem, or challenge carefully designed. After that, they will demonstrate their knowledge and skills with a public product to be shared with their fellows” (Buck Institute for Education, n. d.).

In order to create a classroom culture that is conducive to project-based learning we should take into account five facts. According to Patton (2012) these facts are:

1. Ask your students about their prior experiences, skills and interests: Projects work best when students take part of their own learning process.
2. Leave students having control to decide the way in which the project will be carried out.

3. Establish a set of classroom “norms” or “ground rules” in which everyone feels invested.
4. Help your students learn to fail, and learn from failure. It can be considered as an opportunity for learning. If we want them to learn, we should provide enough time for it, sometimes planning projects to take longer than you expect.
5. Trust your students, and give them reason to trust you: when we trust on our students they feel comfortable and want to surprise themselves, their parents, and their teachers with what they are capable of. When they present their work to a wide audience, they become confident and articulate advocates for themselves.

## 2.5 CLIL methodology

According to Do Coyle, Philip Hood and David Marsh (2010, pp. 3-12) we can affirm that:

Content and Language Integrated Learning is an educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both language and content. This term, has been adopted in 1994, within the European context to describe and design good practices as achieved in different types of school where teaching and learning take place in additional language. (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

CLIL methodology seeks to lean content subjects teaching and learning in a different language apart from the mother tongue of students. Let’s see how CLIL works according to Steven Darn (2006):

- Motivation: Learning is improved through increased motivation and the study of natural language seen in context. When learners are interested in a topic they are motivated to acquire language to communicate for a variety of purposes.
- Language acquisition: students don’t feel pressure when learning a second language
- Natural language development: Language is seen in real-life situations in which students can acquire the language
- Long-term learning: students become academically proficient in English after 5-7 years in a good bilingual programme
- Fluency is more important than accuracy making mistakes.
- Reading is the essential skill.

## 2.6 Pop-up books

Pop-up books are three-dimensional movable books. As we can read, Corba (2014) states that books are powerful. They can catch all our attention, change the way in which we look the world but also transport us to far places. In this way, pop up books can motivate children as they are so colourful and mechanics of pop up are quite funny. We can wake up their interest easily using this types of books. They take into account three basic features: transforming images, they have to represent movement between character or even natural facts, three-dimensionality. There are some types of pop up books like: tunnel books, flaps, pull-tubs, pop-outs, pull-downs, and even three-dimensional cards (Ediciones SM, 2016).

Maguiña, Gildemeister, Huidobro, Masías and Ramos (2016) created a poetry book made by all pupils. They invited pupils to create a book and asked them how they were going to do it. First, pupils shared all information they had about poetry. Secondly, they supervised different books about poetry. Then, they voted for the best name of the book and the best poems they found. Finally they wrote selected poems and make a draw of it. All activities promote the ability of making decisions, indepently taking into account their needs, interest and wishes to reach the goal: creating a book.

## 3. OBJECTIVES

### 3.1 General objectives

- To investigate about different ways of teaching a foreign language and geographical knowledge in a dynamic way.
- To promote the acquisition of foreign language and geographical competences.

### 3.2 Other/Secondary objects

- To analyse relevant characteristics of Early Childhood Education for a better acquisition of a foreign language.
- To meet new methodologies for learning a second language.
  - To find out the best instruments for teaching geography.
  - To design a geographical project to put into practice on Pre-Primary School through meeting different social groups belonging to different villages of the world their features, cultural productions, values and ways of life.
  - To promote attitudes of trust, respect and appreciation towards geography.

#### 4. METHODOLOGY

First of all, to carry on with this project, I made a process of research. The information has been collected through a bibliographical revision and study about the Didactic of Geography through different types of books, magazines, articles and webpages (Google Scholar, Dialnet, Bucea and CES Don Bosco library – on-line web).

After reading and selecting important information I started writing the theoretical background of this work. Secondly, I designed a project based learning. This educational proposal is composed by eleven sessions divided into three main blocks of contents. First sessions are introductions of different continents. Then, we started with their nearest environment; the town of the pupils where they are living. Finally, we saw different towns depending to the continent. The structure of all sessions consist on two different phases: input information (provided by the teacher through games, videos, songs or books) and output information that will enable us to build the pop up book with some support of the teacher.

At the end there will be initial, continuous and final evaluation. Initial evaluation will help the teacher know what they already know about geography and final evaluation would help checking if my project could be carried out successfully. Taking as a conclusion, strong and weak points of views of the project.

#### 5. DEVELOPMENT

Due to the great complexity of pupils when working with geography and the interest in the topic, I will design a project which will be carried out during a year in a class of 3º Pre- Primary. Pupils are between 5 and 6 years old. There will be 4 working groups that will be specialized in one specific aspect to investigate: traditions, types of homes, meal and clothing. All working groups will rotate the aspect to investigate each time we travel to another village. So that, pupils will be able to explain the other groups what they have learned about their specific topic to investigate. We will divide the project into the three different trimesters. As a final result, we will create a pop-up book thanks to all students during all the year.

General concepts of geography will be included in the first semester, in which we meet a new character “Allan”. He wants to become an explorer. However, to pretend he is a real explorer he has a passport; his mission consist of looking for information about each village he visits. After investigating the town, we will write a letter to the mayor, helping “Allan” to achieve the new stamp (all letters will build the pop-up book). It is very important to speak in English because our friend “Allan” is Japanese and we only will be able to speak with Allan in English. Finally, the mayor will provide Allan the stamp, if we investigate a lot.

We need ten different stamps to become a real explorer. As we can read before, we will start teaching from what they already know about geography: the place where they live. In this case as I am doing an international internship in Ireland it will be Greystones.

**General contents** we are going to work will be the following:

- Identification about different continents of the world.
- Recognising differences between villages of the world.
- Meeting culture, traditions and values of different villages.
- Observation of physical features of the place.
- Taking into account how people of that town get dressed.
- Investigation about where they live. Types of houses.

**Table 1.** Project *The Notebook of Allan*: different villages of the world.

Source: Author.

<b>1<sup>st</sup> Trimester</b>  <b>EUROPE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1<sup>st</sup> Session:</b> Introduce <i>Allan</i> + Continents</li> <li>▪ <b>2<sup>nd</sup> Session:</b> Europe – Greystones (Ireland)</li> <li>▪ <b>3<sup>rd</sup> Session:</b> Europe – Oia (Greece)</li> <li>▪ <b>4<sup>th</sup> Session:</b> Europe – Reine (Norway)</li> <li>▪ <b>5<sup>th</sup> Session:</b> Europe – Colmar (France)</li> </ul>
<b>2<sup>nd</sup> Trimester</b>  <b>AMERICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>6<sup>th</sup> Session:</b> America as continent + America – Leticia (Colombia)</li> <li>▪ <b>7<sup>th</sup> Session:</b> America – Williams (Arizona)</li> <li>▪ <b>8<sup>th</sup> Session:</b> America – Kalaallit Nunaat (Greenland)</li> </ul>
<b>3<sup>rd</sup> Trimester</b>  <b>AFRICA</b>  <b>ASIA</b>  <b>OCEANIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>9<sup>th</sup> Session:</b> Africa as continent + Africa – Dogones (Mali)</li> <li>▪ <b>10<sup>th</sup> Session:</b> Asia as continent + Asia – Koyasan (Japan)</li> <li>▪ <b>11<sup>th</sup> Session:</b> Oceania as continent + Oceania – Byron Bay (Australia)</li> </ul>
<p><i>Note.</i> Sessions can vary except for sessions 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup>. This is only a model of how can we fill the Pop-up book, following the order. The idea is that, in every continent, pupils will decide the destination randomly between the towns chosen. Pages of each continent will indicate the page of the specific town.</p>	

General objectives we want to achieve with this project are:

- To promote attitudes of respect
- To awake curiosity towards different cultures
- To identify six continents (America, Europe, Africa, Asia, Oceania, Antarctica)
- To perceive differences between towns of the world: features, cultural productions, values and ways of life.

## 5.1 Methodology

With the development of this project we will work cooperatively (children will work first by pairs, then all together). The final product of the project will be the construction of the pop-up book as a final result of cooperative work (pupils and teacher) through CLIL and PBL methodologies. Moreover, all activities will take into account Multiple Intelligences:

- Naturalistic: observe physical features or plants of a specific environment
- Spatial: location of specific places we are going to work.
- Musical: some sessions will include traditional music.
- Logical-reasoning: We need to use logic and reasoning to understand maps and even to play jigsaws. It will be also needed to know how many towns did we learnt.; how many left...
- Interpersonal: when we work cooperatively it is necessary to promote it.
- Bodily-kinaesthetic: Traditional dances
- Linguistic: This project enables students to express their knowledge, ideas and feelings in every session. Pupils want to express almost all time their opinion Foreign language competence will be enforced by listening and speaking primarily. Writing will be also promoted with the help of the teacher. So they will be motivated to promote the linguistic competence by their own.
- Intrapersonal: Each session will have into account personal opinions.

TIC's are also welcomed for working with them. There are two specific programmes that will be present in almost all sessions to introduce continents or specific places: Destination World and MOUK.

## 5.2 Sessions and activities

Sessions and activities will be displayed in the next pages. To understand the table, it will be necessary to read all keywords in the last column of all tables:

**Keywords to understand the table:**    **IND**= Individually    **WGr**= Whole Group    **TG**= table groups  
**L**= Listening    **W**= Writing    **R**=Reading    **S**= Speaking    **M**= Musical    **M-L**= Logical  
**V-L**= Verbal- Linguistic    **B-K**= Bodily- Kinaesthetic    **S-V**= Spatial-Visual    **Inter**= Interpersonal  
**Intra**= Intrapersonal    **N**=Naturalistic    **Vcb**= Vocabulary    **Db**= Digital Board    **An**= Annex    **Fg**= Figure

## 1<sup>ST</sup> SESSION: INTRODUCING ALLAN AND CONTINENTS

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: Continents				TOTAL
MINUTES: 30'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify the continents b) Name the continents c) Have a wide view of what geography is						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and MI	Materials	Linguistic content
1 Introduce Allan to students	2'	Read Allan's letter.	WGr	V-L L	The notebook of Allan. Letter Fg nº 3 in An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, world, places, Europe, America, Africa, Antartica, Oceania, sea, oceans, country, town, city....</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like it because...", "Where is...?", "Where are we now..?"</p>
2 Introduce continents. Where is Allan? Where are we now?	3'	Show the world map. Display the video of "Seven Continents Continents Song"  (Explanation of the 7 continents). Explain in Antartica we can't live because it is so cold.	WGr	V-L R M N S-V	Db	
3 Little review of concepts.	4'	Ask pupils if they knew the continents before watching the video. Ask pupils for the trips they have done. Ask if they like to travel and why. Repeat the video if necessary.	WGr	V-L S	Db	
4 TPR.	10'	Relate colours with continents 1st. Teacher says the continent; pupils say the colour. 2nd. When the music stops says the continent and pupils will have to touch the selected colour of the continent. " If I say Europe." ->pupils will have to touch something pink. 3rd. Distribute stickers so that they have to find their partner with the same colour. In pairs, sitting down and tell the teacher the continent they have.	WGr By pairs	V-S B-K L S	Image of continents Coloured paper	
5 Memory game.	3'	Display all flashcards of the jigsaw forming a line and repeat the names of the continents. Then, pupils will close the eyes and the teacher pick up one continent, pupils will have to guess it.	WGr	V-S L S	Flashcards of the jigsaw Fg nº 4 in An	
6 Jigsaw	5'	Display the jigsaw for the pupils and motivate them.	WGr/ IND (By turns)	S-V M-L	Fg nº 4 in An	

2<sup>nd</sup> SESSION: INTRODUCING EUROPE + GREYSTONES

Title of the PBL: "Allan's notebook" 32'		Sub-theme: Europe + Ireland			TOTAL MINUTES:	
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Europe b) Locate Ireland c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce differences between continents, countries and towns	3'	Display a video "Nations of the world" of all countries.. Explain the difference between country and towns with the Pop up book. We can play online this game about countries	WGr	V-L M L S-V	Db	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Europe, America, Africa, Antartica, Oceania, sea, oceans, country, town, family, love, respect, kindness, Ireland, Italy, Spain, France, Greece, Norway, Germany...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "They wear..", "They are..."</p>
2 Introduce Europe	5'	Explain the pupils the localization of Europe. "What do you know about Europe?". "Have you visited some country?". "Where are you from?". I spy, I spy with my little eyes...  Video: Europe – Destination World	WGr	V-L L S S-V R	Spy sheet Fg nº 5 in An	
3 Introduce Ireland	6'	Explain pupils where Ireland is in Europe.  1) First in the spy map. Where is the <b>seagull/shamrock?</b>  2) Geography kids – Ireland	WGr	V-L S-V L	Spy map Db	
4 Brainstorming of Ireland	3'	Brainstorming: "What do you like the most of Greystones?" Each idea, will be written down in a drop. All drops will be attached to "The notebook of Allan" as if it was the rain falling down.	WGr	V-L S	Paper sheet	
5 Drawing per groups	15'	4 Topics:  "What I like the most of the family?"  "Where do you live?"  "What do you like eating?" "What do you usually wear?"  General topic: Culture (Shoe the donkey) with the teacher and then make a draw	TG	V-S B-K L S W	Paper sheet (previously designed for building the pop-up). Colours.	

### 3<sup>rd</sup> SESSION: EUROPE - OIA

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: Europe + Greece				TOTAL
MINUTES: 37'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Europe b) Locate Greece c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce Greece	2'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain pupils where Greece is in Europe in the spy map. "Can you see the <b>goat</b> ?"	WGr	V-L M L S-V	"The notebook of Allan" Spy sheet Fg 5 in An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Europe, Greece, Norway, Germany, Spain, Italy, greek food, moussaka,</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because....", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "I am used to wear..." "They wear..", "They are..."</p>
2 General information about the country	15'	"What do you know about Greece?". "Have you ever been in Greece?", "Would you like to go to Greece?", "Why?", "Why not?"  VIDEO: Mouk discovers Greece , Greek food	WGr	V-L L S S-V	Db	
3 Oia- festivity IFAISTEIA (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information and pictures.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr  By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
4 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	<p>4 Topics:</p> <p>"What they like the most of the family?" (values)</p> <p>1 per table "Where do they live?" ( draw your house)</p> <p>"What do they like eating?"(meal)</p> <p>"What do they usually wear?" (clothes)</p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and all group then make a draw of it.</p>	TG  WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up) Colours	

4<sup>TH</sup> SESSION: EUROPE – REINE

Title of the PBL: "Allan's notebook" 25'		Sub-theme: Europe + Norway			TOTAL MINUTES:	
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Europe b) Locate Norway c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce Norway	2'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain pupils where Norway is in Europe in the spy map.  <i>"Can you see the viking ship which have red and white stripped flag/ viking hat?"</i>	WGr	V-L M L S-V	"The notebook of Allan"  Spy sheet Fg 5 Ann	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Europe, Norway, Viking, fish, ice, cold...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> <i>"Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like it because..."</i>, <i>"Where is...?" "They wear..", "They are..." "How can they ...?"</i></p>
2 General information about the country	2'	. <i>"What do you know about Norway?"</i> . <i>"Have you visited Norway?"</i> VIDEO Norway	WGr	V-L L S S-V	Db Fg 5 An	
3 Reine – Festivity (explain information)	3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information and pictures.</li> <li>- By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>- At the end little review of all we have already learnt</li> </ul>	WGr  By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
4 Drawing per groups. Building the POP-UP.	15'	<p>4 Topics:</p> <p><i>"What do they like the most of the family?" (values)</i></p> <p>(1 per table) <i>"Where do they live?" ( draw your house)</i></p> <p><i>"What do they like eating?" (meal)</i></p> <p><i>"What do they usually wear?" (clothes)</i></p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG	V-S B-K L S W N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up). Colours	

## 5<sup>TH</sup> SESSION: EUROPE – COLMAR

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: Europe + France				TOTAL
MINUTES: 25'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Europe b) Locate France c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce France	2'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain pupils where France is in Europe in the spy map.  <i>"Can you see the Eiffel Tower/lavender/cheese/crab?"</i> . Put your fingers on when you find it!	WGr	V-L M L S-V	"The notebook of Allan"  Spy map Fg5 Ann	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Europe, France, crêpe, baguette, French, Paris, river, people, popular, Bastille, freedom...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> <i>"Yes, I like it"</i>, <i>"No I don't like travelling"</i>, <i>"I have travelled to ..."</i>, <i>"I like it because..."</i>, <i>"Where is...?"</i>, <i>"They wear..."</i>, <i>"They are..."</i>, <i>"What is the most typical...?"</i></p>
2 General information about the country	5'	<i>"What do you know about France?"</i> . <i>"Have you visited France?"</i> VIDEO France	WGr	V-L L S S-V	Db	
3 Colmar – Festivity (explain information)	3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information and pictures.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt</li> </ul>	WGr  By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
4 Drawing per groups. Building the POP-UP.	15'	<p>4 Topics:</p> <p><i>"What do they like the most of the family?"(values)</i> (1 per table) <i>"Where do they live?" ( draw your house)</i></p> <p><i>"What do they like eating?"(meal)</i> <i>"What do they usually wear?" (clothes)</i></p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG	V-S B-K L S W N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up)  Colours	

6<sup>TH</sup> SESSION: AMERICA – LETICIA

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: America + Colombia			TOTAL	
MINUTES: 41'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify America b) Locate Colombia c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and MI	Materials	Linguistic content
1 Introduce America	4'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain the pupils the localization of America. "What do you know about America?". "Have you visited some country in America?". I spy, I spy with my little eyes... Explain there are 2: North and South America's.  Video: South America	WGr	V-L L S S-V R	"The notebook of Allan"  Db  Spy map  Fg 5 An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, America, South America, North America, Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Uruguay, Amazon, nature, birds, animals, plants, river, ...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b>  "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "I am used to wear..." "They wear..", "They are..."  "I can see the ..."</p>
2 Introduce Colombia	2'	Explain pupils where Colombia is in America in the spy map. "Can you see the parrot?"	WGr	V-L M, L S-V	Spy sheet  Fg 5 An	
3 General information about the country	15'	"What do you know about Colombia?". "Have you visited Colombia?", "Would you like to visit Colombia?", "Why?", "Why not?" VIDEO: Pink dolphin // Above the trees // The Great Crossing // Colombia documentary (35:20 – Leticia)	WGr	V-L L S S-V	Db	
4 Leticia- festivity (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr  By pairs  WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
5 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	<p>4 Topics:</p> <p>"What do they like the most of the family?"(values) (1 per table) "Where do they live?" ( draw your house)  "What do they like eating?"(meal) "What do they usually wear?" (clothes)</p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG  WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up)	

## 7<sup>TH</sup> SESSION: AMERICA – WILLIAMS

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: America + Arizona				TOTAL
MINUTES: 41'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Europe b) Locate America c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce America	4'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain the pupils the localization of America. "What do you know about America?". "Have you visited some country in America?". I spy, I spy with my little eyes... Video: North America	WGr	V-L L S S-V R	"The notebook of Allan" Db Fg 5 An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, America, South America, North America, Mexico, Canada, Arizona,</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like traveling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "They wear..", "They are..."</p>
2 Introduce Arizona	2'	Explain pupils where Arizona is in America's spy map. "Can you see the <b>the snake/horse/ United States of America letters?</b> "	WGr	V-L M L S-V	Spy sheet Fg 5 An	
3 General information about the country	15'	"What do you know about Arizona?". "Have you visited Arizona?", "Would you like to visit Arizona?", "Why?", "Why not?" VIDEO: Canyon Explorers	WGr	V-L L S S-V	Db	
4 Williams-festivity (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
5 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	<p>4 Topics:</p> <p>"What do they like the most of the family?"(values) (1 per table) "Where do they live?" ( draw your house) "What do they like eating?"(meal) "What do they usually wear?" (clothes)</p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up)	

8<sup>TH</sup> SESSION: AMERICA – KALAALLIT NUNAAT

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: America + Greenland			TOTAL	
MINUTES: 29'						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify America b) Locate Greenland c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and MI	Materials	Linguistic content
1 Introduce America	2'	Show the pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we explained pupils the localization of America. "What do you know about America?". "Have you visited some country?". <i>I spy, I spy with my little eyes...</i>	WGr	V-L L, S S-V R	"The notebook of Allan" Db Fg 5 An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, America, Greenland, igloo, inuit population, eskimo, ice, nature, cold...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "They wear..", "They are..."</p>
2 Introduce Greenland	2'	Explain pupils where is Greenland in America's spy map. "Can you see the <b>igloo/penguin?</b> "	WGr	V-L M, L S-V	Spy sheet	
3 General information about the country	15'	"What do you know about Greenland?". "Have you visited Greenland?", "Would you like to visit Greenland?", "Why?", "Why not?" Explain about inuit population and where do they live. "What did you see? Brainstorming and discussion  VIDEO: Inuit population VIDEO: Climate change & Solutions	WGr	V-L L S S-V	Db Fg 5 An	
4 Kalaallit nunaat – festivity (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt</li> </ul>	WGr  By pairs  WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
5 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	<p>4 Topics:</p> <p><i>"What do they like the most of the family?"(values)</i> (1 per table) <i>"Where do they live?" ( draw your house)</i></p> <p><i>"What do they like eating?"(meal)</i> <i>"What do they usually wear?" (clothes)</i></p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG  WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up). Colours	

## 9<sup>TH</sup> SESSION: AFRICA – DOGONES

Title of the PBL: "Allan's notebook"		Sub-theme: Africa + Mali			TOTAL MINUTES: 39'	
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Africa b) Locate Mali c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce Africa	4'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain the pupils the localization of Africa. "What do you know about Africa?". "Have you visited some country?". I spy, I spy with my little eyes...  Video: Africa	WGr	V-L L S S-V R	"The notebook of Allan"  Db Fg 5 An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Africa, Mali, dessert, Sahara, gold, warm, camel...</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> "Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "I am used to wear..." "I always wear.."</p>
1 Introduce Mali	2'	Explain pupils where we can find Mali in the spy map. "Can you see the cocodrile?"	WGr	V-L M L S-V	Spy sheet Fg 5 An	
2 General information about the country	12'	"What do you know about Africa?". "Have you visited Africa?", "Would you like to visit Africa?", "Why?", "Why not?"  VIDEO: Africa for kids	WGr	V-L L S S-V	Db	
3 Dogones-festivity (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr  By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
4 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	<p>4 Topics:</p> <p>"What do they like the most of the family?"(values) (1 per table) "Where do they live?" ( draw your house)  "What do they like eating?"(meal) "What do they usually wear?" (clothes)</p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG  WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up). Colours	

10<sup>TH</sup> SESSION: ASIA – KOYASAN (ALLAN’S TOWN)

Title of the PBL: “Allan’s notebook”		Sub-theme: Asia + Japan			TOTAL	
MINUTES: 41’						
General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Asia b) Locate Japan c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce Asia	4’	Show pupils, how is “The notebook of Allan” building showing the previous session we did. Explain the pupils the localization of Asia. “What do you know about Asia?”. “Have you visited some country?”. I spy, I spy with my little eyes...  Video: Asia	WGr	V-L L S S-V R	“The notebook of Allan”  Db Fg 5 An	<p><b>Specific geographical words:</b> continent, Asia, China, India, Japan, rice,</p> <p><b>Grammatical constructions:</b> “Yes, I like it”, “No I don’t like to travel”, “I have travelled to ...”, “I like ...because...”, “Where is...?”, “What do you like the most of...?”, “I am used to wear...” “I always wear..”</p>
2 Introduce Koyasan	2’	Explain pupils where we can find Japan in the spy map. “Can you see the <b>dolphin/ rice?</b> ”	WGr	V-L M, L S-V	Spy sheet Fg 5 An	
3 General information about the country	15’	“What do you know about Africa?”. “Have you visited Africa?”, “Would you like to visit Africa?”, “Why?”, “Why not?”  VIDEO: MOUK- Japan for kids, Japan	WGr	V-L L S S-V	Db	
4 Koyasan-festivity (explain information)	10’	<ul style="list-style-type: none"> <li>Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr  By pairs WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
5 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10’	<p>4 Topics:</p> <p>“What do they like the most of the family?”(values) (1 per table) “Where do they live?” ( draw your house)  “What do they like eating?”(meal)  “What do they usually wear?” (clothes)</p> <p>General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.</p>	TG  WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up) Colours	

## 11<sup>TH</sup> SESSION: OCEANIA – BYRON BAY

Title of the PBL: <i>"Allan's notebook"</i> <span style="float: right;">Sub-theme: Oceania + Australia</span> TOTAL MINUTES: 37' General objectives: After this session, students will be able to a) Identify Oceania b) Locate Australia c) Identify physical features, culture and values of the town						
Step	Time	Teacher activity	Interaction	Skills and Multiple Intelligences	Materials	Linguistic content
1 Introduce Oceania	4'	Show pupils, how is "The notebook of Allan" building showing the previous session we did. Explain the pupils the localization of America. <i>"What do you know about Africa?". "Have you visited some country?". I spy, I spy with my little eyes...</i>  <i>Video: Australia</i>	WGr	V-L L S S-V R	"The notebook of Allan"  Db  Spy Sheet Fg 5 An	<b>Specific geographical words:</b> continent, Australia, shark, beach, sand, hot, surf...  <b>Grammatical constructions:</b> <i>"Yes, I like it", "No I don't like travelling", "I have travelled to ...", "I like ...because...", "Where is...?", "What do you like the most of...?", "I am used to wear..." "I always wear..."</i>
2 Introduce Australia	2'	Explain pupils where is Australia in the spy map. <i>"Can you see the shark/kangaroo/bycicle?"</i>	WGr	V-L M L S-V	Spy sheet  Fg 5 An	
3 General information about the country	15'	<i>"What do you know about Africa?". "Have you visited Africa?", "Would you like to visit Africa?", "Why?", "Why not?"</i>  <i>VIDEO: Mouk discovers Australia</i>	WGr	V-L L S S-V	Db	
4 Byron Bay-festivity (explain information)	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Show the photo of the town (window of the pop up book) and ask questions. Read the letter of Allan with all information.</li> <li>- By pairs, share information they have already learnt.</li> <li>- At the end little review of all we have already learnt.</li> </ul>	WGr  By pairs  WGr	V-L L S S-V	Pop-up book and letter of Allan.	
5 Drawing per groups. Building the POP-UP.	10'	4 Topics: <i>"What do they like the most of the family?"(values)</i> (1 per table) <i>"Where do they live?" ( draw your house)</i> <i>"What do they like eating?"(meal)</i> <i>"What do they usually wear?" (clothes)</i>  General topic: Comment culture features with the teacher and (all group) then make a draw of it.	TG   WGR	V-L S W S-V N	Paper sheet (previously designed for building the pop-up). Colours	

### 5.3 Assessment and evaluation

Evaluating is an essential part when educational planning. It is an effective tool to check if our objectives have been successfully achieved. It helps teacher to improve activities that fit needs and interests of the pupils. We will assess students learning throughout the process.

There will be three types of evaluation:

1. Initial evaluation will provide us important information of previous knowledge about geographical content and will show us the starting point to start teaching.
2. Continuous evaluation will allow us to make improvement decisions on the progress of the educational process. This can be carried out by direct observation in the class, contrast of experiences, oral presentations, student's portfolio (The notebook of Allan) reports but also with the use of rubrics designed for each session - Figure 6. Assessment.
3. Final evaluation consists on asking pupils for feedback: to find out which activities they loved the most or these ones they do not like at all.

## 6. CONCLUSIONS

Finally, I will reflect here, all conclusions about this final work. When making this project, I established some aims to achieve within its development. On the one hand, general objectives were focused on investigating and promoting the acquisition of foreign language and geographical competences. First objective was achieved successfully as I look for information to take it into account when making the project. Unfortunately, when talking about promoting the acquisition of a second language, I couldn't find out if it was a good way to promote the second language because they use the second language for living in Ireland. We can say it was partially achieved because geographical competences were successfully promoted. Pupils loved all sessions I put into practice and learned a lot of geographical concepts. On the other hand, specific objectives are all achieved.

The development of this paper also makes me deal many difficulties. The book format "Pop-ups", is a really difficult art, working cooperatively to build a pop-up book involves lot of work of the teacher to design materials. Furthermore, when putting in practice some sessions, it was a problem in Spain because kids were too young for the project. Besides, when working to build the pop up book, we have to pay attention when they colour the pieces of paper. We are trying to build a pop up book so, it should be as realistic as possible. The last session I put in practice, pupils had a model at the centre of the table so that they know how to colour it. Equally important is motivating pupils, to share the information of their own group with the

rest of groups so they will share all knowledge between them this is the way in which pupils enhance CLIL. For future projects, it would be a nice idea to do a new project changing the topic or adding new villages of different continents (Asia, Africa, Antarctica...). May be we should focus on big cities and monuments instead of working with villages of the world. It will be easier to find information and easier for kids to remember the name of the city. Another possibility would be making the project of the country in which we live and investigate about autonomous communities. They will provide photos and contribute to the development of the project. Besides, doing a project about countries could be a great idea too. We should engage families to show pupils different countries and share information with pupils. Finally, if we are focused on the project, we should add a final session to verify what pupils learnt and we could also find out if all methodologies worked as we expected. We can borrow the book each weekend so that pupils can show their family the book.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Ahsan, M. (n. d.). *Quantitative revolution in Geography*. Retrieved from [http://epgp.inflibnet.ac.in/epgpdata/uploads/epgp\\_content/S000017GE/P001784/M025352/ET/1512625099quantitativerevolution\\_F.pdf](http://epgp.inflibnet.ac.in/epgpdata/uploads/epgp_content/S000017GE/P001784/M025352/ET/1512625099quantitativerevolution_F.pdf) [Last accessed: 01/09/2019].
- Buck Institute for Education. (n. d.) *What is PBL?*. Retrieved from [http://www.bie.org/about/what\\_pbl](http://www.bie.org/about/what_pbl) [Last accessed: 01/09/2019].
- Claval, P. (1974). *Evolución de la geografía humana*. Paris: Oikos-tau ediciones.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning> [Last accessed: 01/09/2019].
- Hannoun, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz. Retrieved from [https://saylordot-org.github.io/text\\_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s04-01-geography-basics.html](https://saylordot-org.github.io/text_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s04-01-geography-basics.html) [Last accessed: 01/09/2019].
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). *Guía docente para la enseñanza de la Geografía y la Historia en Educación Infantil*. Retrieved from <http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/7023/978-84-697-4484-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Last accessed: 01/09/2019].

- Leisbet, I & Simpson, A. (2018). Critical geography. An introduction. Retrived from: <https://www.e-ir.info/2018/01/21/critical-geography-an-introduction/> [Last accessed: 01/09/2019].
- Ley Moyano. (1857). Retrieved from: <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/ley-moyano.htm> [Last accessed: 01/09/2019].
- Ediciones SM. (2016). Libros pop-up. Retrieved from: <https://es.literaturasm.com/somos-lectores/libros-pop#gref> [Last accessed: 01/09/2019].
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (23 de Diciembre de 2002) BOE num.98. Retrieved from: [http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa\\_loce/decreto\\_71\\_2004\\_curriculo\\_ed\\_infantil.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa_loce/decreto_71_2004_curriculo_ed_infantil.pdf) [Last accessed: 01/09/2019].
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 17158-17207. Retrieved from: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf> [Last accessed: 01/09/2019].
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (3 de Octubre de 1990). BOE num. 216. Retrieved from: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/09/09/pdfs/A29716-29726.pdf> [Last accessed: 01/09/2019].
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 97858- 97921.
- Maguiña, Gildemeister, Huidobro, Masías and Ramos (2016). Hacemos un libro de poesía Dramatizamos un cuento Armamos una tienda en el aula para jugar. Retrieved from: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/inicial/proyectos.pdf> [Last accessed: 01/09/2019].
- Patton, A. (2012). Work that matters. The teacher's guide to project-based learning. Paul Hamlyn Foundation.
- Pérez, M. (n. d.) ¿Cuál es el objeto de estudio de la geografía?. Retrieved from: <https://www.lifeder.com/objeto-estudio-geografia/> [Last accessed: 01/09/2019].
- Pattison, W. D. (1990). The four traditions of geography. Retrieved from: [http://geog.ucsb.edu/~kclarke/G200B/four\\_20traditions\\_20of\\_20geography.pdf](http://geog.ucsb.edu/~kclarke/G200B/four_20traditions_20of_20geography.pdf) [Last accessed: 01/09/2019].
- Souto, X. M. (1998). Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Tharakan, K. (2006). Methodology of Social Sciences: Positivism, Anti-Positivism and the Phenomenological Mediation. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/216087209\\_Methodology\\_of\\_Social\\_Sciences\\_Positivism\\_Anti-Positivism\\_and\\_the\\_Phenomenological\\_Mediation](https://www.researchgate.net/publication/216087209_Methodology_of_Social_Sciences_Positivism_Anti-Positivism_and_the_Phenomenological_Mediation) [Last accessed: 01/09/2019].

Tiwari, P. (n. d.). *Dichotomy Between General Geography and Regional Geography*. Retrieved from <http://www.geographynotes.com/articles/dichotomy-between-general-geography-and-regional-geography/1032> [Last accessed: 01/09/2019].

Varenus, B. (1650). *Geographia Generalis*. Retrieved from <https://archive.org/details/geographiagenera-00vare/page/22> [Last accessed: 01/09/2019].

## 9. ANNEX

Figure 2: Selected villages of the world

Source: Author.

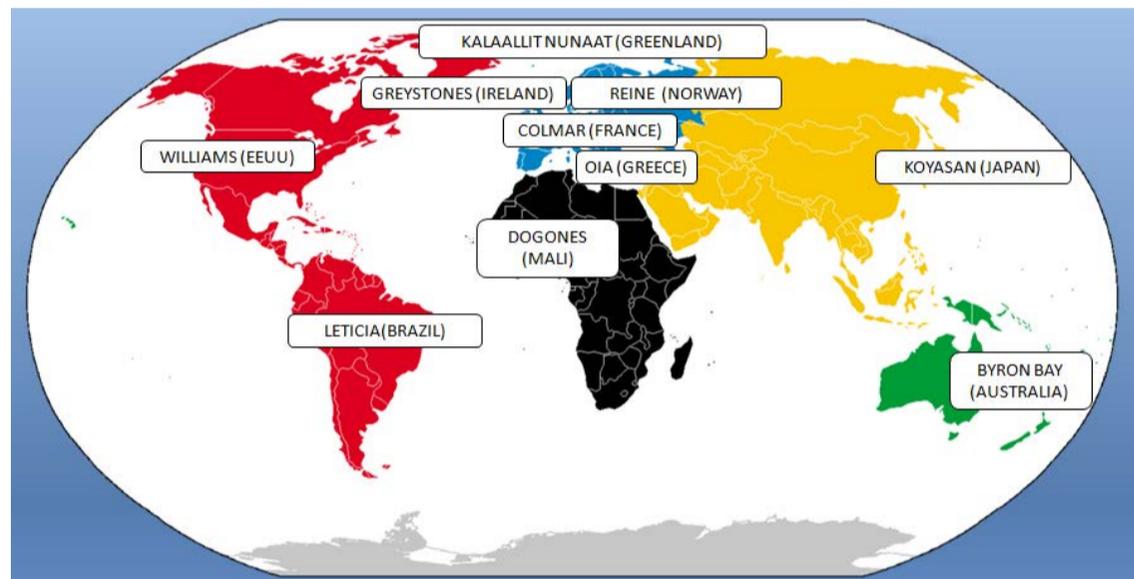


Figure 3: Initial letter of Allan. Session 1.

Source: Author.

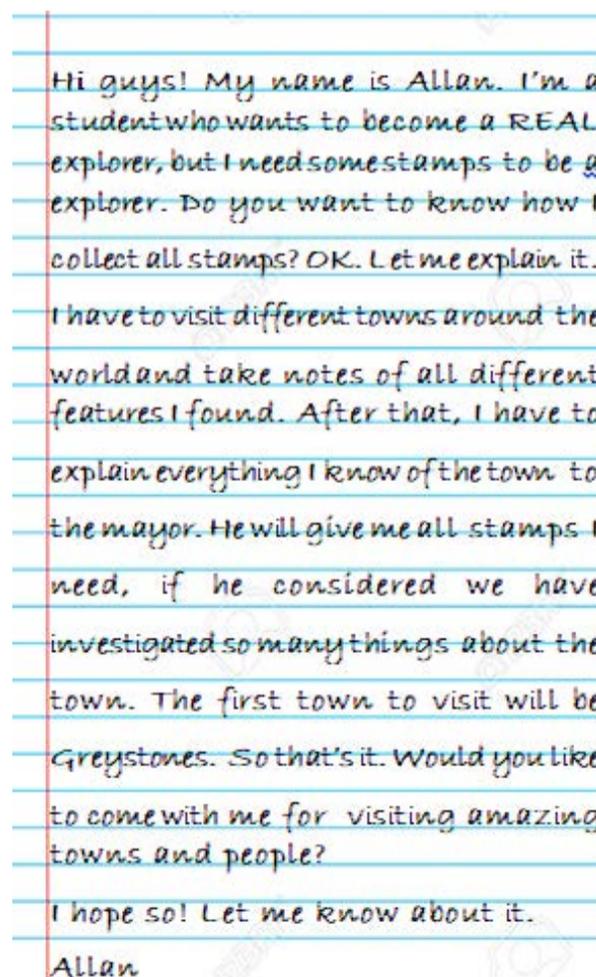


Figure 4. Jigsaw of continents.

Source: Author.

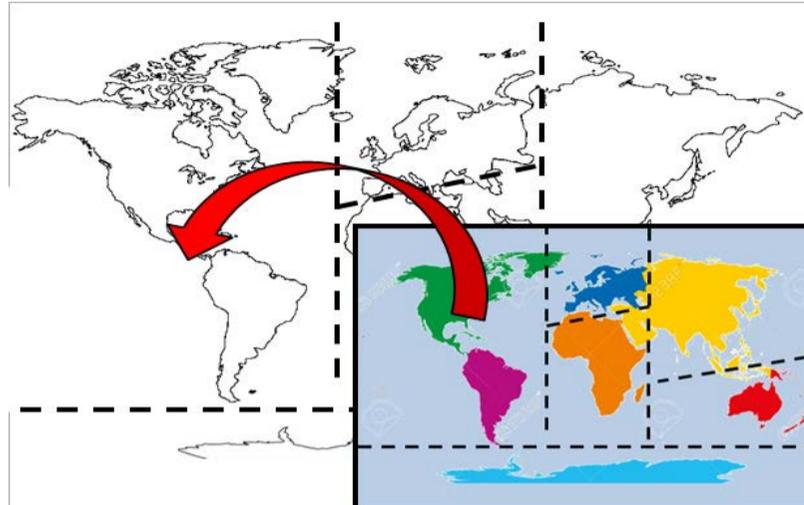


Figure 5. Maps of continents.

Source: Author.



Table 2. Assessment. Example of rubric.

Source: Author.

Name:			Class:	Session:
ITEMS	ACHIEVED	IN PROCESS	PRESENT DIFFICULTIES	COMMENTS:
The pupil is able to express what they want to say in a foreign language				
The pupil understands basic concepts of geography: continents/city/village				
The pupil knows how to work cooperatively				
The pupil learn features of the village presented				
The pupil meet the culture of the village proposed				
The pupil meet all values of people living in a specific area				
The pupil know how people gets dressed at that area				
The pupil is able to identify a specific type of house depending on the village we are working				
The pupil promote attitudes of trust, respect and appreciation towards geography				

Figure 6. The notebook of Allan.

Source: Author.

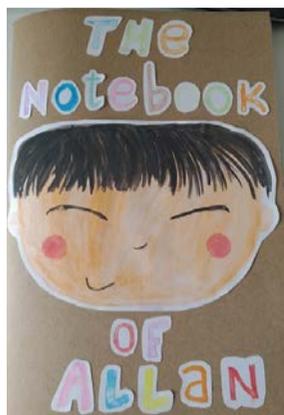


Figure 7. The notebook of Allan - Page 1.

Source: Author.



Figure 8. The notebook of Allan - Page 2.

Source: Author.



Figure 9. The notebook of Allan - Page 3.

Source: Author.



Figure 10. The notebook of Allan - Page 3.

Source: Author.



Figure 11. The notebook of Allan - Page 4.

Source: Author.



Figure 12. he notebook of Allan - Page 5.

Source: Author.



Figure 13. The notebook of Allan - Page 6.

Source: Author.



Figure 14. The notebook of Allan - Page 6.

Source: Author.



Figure 15. The notebook of Allan - Page 7.

Source: Author.



Figure 16. The notebook of Allan - Page 8.

Source: Author.



Figure 17. The notebook of Allan - Page 9.

Source: Author.



### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Martín Izquierdo, A. (2019). Teaching geography in early childhood education: towns around the world through pop-ups and CLIL methodology. *Educación y Futuro Digital*, 19, 149-177.

Formato APA

# Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

\*Educación Infantil

\*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro  
del que aprende”*



Dirigido por  
**José Antonio Fernández Bravo**



CESdonbosco  
Centro Universitario Salesiano



C/ María Auxiliadora, 9  
28040 Madrid  
+34 91 450 04 72  
cesdonbosco.com

# MATERIALES, ESTRATEGIAS Y ORGANIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN PRIMARIA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

*RESOURCES, STRATEGIES AND ORGANISATION IN SCIENCE TEACHING IN PRIMARY EDUCATION ACCORDING TO TEACHER TRAINEES PERCEPTIONS*

**José Eduardo Vílchez**

Doctor en Química por la Universidad de Sevilla.

Profesor en el Centro Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla)

**Marta Ceballos**

Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid.

Profesora en el Centro Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla)

**Teresa Escobar**

Licenciada en Ciencias Físicas por la Universidad de Granada.

Profesor en el Centro Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla)

## RESUMEN

Como parte de una investigación más amplia sobre las clases de ciencias en Primaria según las percepciones de los futuros maestros en sus prácticas docentes, se presentan resultados sobre materiales, estrategias didácticas y formas de organización. Se ha encontrado un uso predominante y prioritario del libro de texto, metodología expositiva por parte del maestro y trabajo individual del alumno. Esta combinación no tiende a asociarse con otros materiales o metodologías. En cambio, existen asociaciones entre materiales, estrategias y formas de organización que, aunque de incidencia minoritaria o moderada, presentan un aprendizaje más rico y con potencial enfoque innovador.

**Palabras clave:** ciencia escolar, Educación Primaria, maestros en formación, materiales didácticos, estrategias didácticas.

## ABSTRACT

This paper shows the perception of teacher trainees about the materials, strategies and organisational models for teaching Science in Primary Education. We have found out that a high priority is given to the use of text books, along with a teacher-centred methodology and student's individual work. This combination is not usually associated with other resources or methodologies. However, some less frequent connections found between resources, strategies and classroom organisation models foster a richer learning and a potentially innovative approach.

**Keywords:** Science education, Primary Education, teacher trainees, teaching resources, teaching strategies.

Recibido: 21/05/2018

Aprobado: 30/11/2018

Julio - Diciembre 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

179-197

Nº 19

**EFd** digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN, MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El análisis de cómo se desarrollan las clases de ciencias en la etapa de Primaria es uno de los ámbitos de estudio clásicos de la didáctica de las ciencias que actualmente se encuentra en plena revitalización. Parte de este interés reside en la situación de creciente desafección hacia la ciencia y su aprendizaje que viene detectándose, especialmente en el mundo occidental. Numerosos estudios e informes nacionales e internacionales coinciden en señalar este aspecto (Osborne y Dillon, 2008; Schreiner y Sjøberg, 2010; Vázquez y Manassero, 2008, entre otros). Los estudiantes reconocen la importancia de la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad, pero manifiestan poco interés por la ciencia escolar y la mayoría no desea seguir estudiando ciencias en etapas postobligatorias, ni ser científicos. Esta tendencia parece acentuarse con la edad. Así, las actitudes favorables tienden a disminuir al aumentar el nivel educativo, especialmente al final de la Educación Primaria coincidiendo con la llegada de la adolescencia (Marbà-Tallada y Márquez, 2010; Pell y Jarvis, 2001; Vázquez y Manassero, 2008). Un factor clave que suele identificarse para explicar esta situación es el abuso de metodologías de componente transmisivo y deductivo con escasa incorporación de aspectos indagadores y motivadores (Fittell, 2010; Pujol, 2003, entre otros). De ahí el interés en esta etapa en la que todavía existe *margen de maniobra* para intentar un cambio de actitud y conseguir que la ciencia no deje de formar parte de los intereses y la formación integral de los jóvenes.

Los estudios sobre modelos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias suelen reconocer, junto al modelo tradicional basado en sistemas expositivos-receptivos, una serie de modelos alternativos basados en una mayor actividad de los estudiantes (Agarkar y Brock, 2007; Campanario y Moya, 1999; Ruiz-Ortega, 2007; Villarruel, 2014). El desarrollo de estos modelos se concreta en ciertas estrategias conocidas en didáctica de las ciencias como centrar el aprendizaje en torno a problemas (Merritt, Lee, Rillero y Kinach, 2017), uso de historia de la ciencia (Campanario, 1998), realización de pequeños proyectos, favorecer procesos de investigación o más recientemente indagación (Couso, Jiménez, López-Ruiz, Mans, Rodríguez, Rodríguez y Sanmartí, 2011; Rocard, 2007; Romero-Ariza, 2017, entre otros). A su vez, estas estrategias condicionan el uso de determinados materiales o formas de organización. La combinación de todos estos factores determina el tipo de enseñanza de las ciencias que se lleva a cabo en las aulas.

A pesar del importante desarrollo de la didáctica de las ciencias como disciplina académica en las últimas décadas, no parece estar influyendo en la forma de desarrollar las clases reales de ciencias. Existe preocupación al constatar el desencuentro entre la investigación y la práctica real en las aulas (Oliva, 2005; Solbes, Furió, Gaviria y Vilches, 2004). Entre otros factores se reconoce el escaso interés del profesorado por los problemas analizados por los investigadores universitarios (excesivamente teóricos y alejados de la

situación real en las aulas). Otro aspecto identificado en algunos estudios específicos para Primaria (Fernández, Tuset, Pérez y Leyva, 2009; King, Shumow y Lietz, 2001), es la discrepancia entre las concepciones y percepciones de los maestros sobre su propia práctica (concebida a veces como innovadora y con enfoque investigador) y lo que realmente desarrollan en las aulas (más tradicional y de naturaleza expositiva). Los maestros, probablemente familiarizados con los presupuestos de la didáctica de las ciencias, pretenden desarrollar una ciencia escolar acorde con las nuevas tendencias, pero tienden a reproducir el tipo de formación que ellos mismos recibieron como alumnos en su formación básica. Se detecta, por tanto, una clara discrepancia entre la práctica educativa planificada y la realmente desarrollada.

Lo cierto es que, en términos generales, con pequeños matices o adaptaciones los modelos tradicionales tienden a perpetuarse junto a las corrientes innovadoras en distintas épocas (Bernal, 2002).

No obstante, existen factores recientes como el desarrollo de propuestas innovadoras significativas en los colegios, el interés creciente de las administraciones por mejorar los resultados de las evaluaciones externas internacionales o la incorporación de promociones de profesores que se han formado en las nuevas tendencias fruto de la investigación en didáctica de las ciencias. De hecho, se constata un importante esfuerzo en incorporar enfoques metodológicos basados en indagación en la formación científica de los maestros a pesar de las dificultades que esto supone (Jarvis y Pell, 2004; Martínez-Chico, López-Gay y Jiménez-Liso, 2014; Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres, Azcárate y Pizzato, 2011).

Todo lo comentado hasta aquí nos hace coincidir con otros estudios en que resulta pertinente seguir explorando la situación real de las clases de ciencias en Educación Primaria. Así, en el caso de García y Martínez (2001), el estudio se centró en el análisis de las actividades propuestas por los maestros. Mayoritariamente se detecta una orientación de carácter transmisivo y tradicional, en buena parte influenciada por los libros de texto en los que otro tipo de actividades que favorezcan los trabajos prácticos y la investigación resultan escasas.

Gil, González y Santos (2006) presentaron resultados de una muestra de maestros de Infantil y Primaria en el País Vasco. Detectaron predominio de objetivos y contenidos propedeúticos, uso de libro de texto, currículo oficial y metodología tradicional. Aunque también interés en mejorar su formación y promover una enseñanza científica más funcional y motivadora.

Arlegui, Ibarra, Wilhelmi y Gil (2010) consultaron a directores y docentes de centros de Primaria de Navarra sobre la realización de actividades experimentales, encontrando que su uso es escaso y con tendencia decreciente en los últimos años. La reducción de la etapa de Primaria de los 14 (antigua EGB) a 12 años, la escasa existencia de laboratorios, al ser centros que en su mayoría no se comparten con la etapa de

Secundaria (en la que son obligatorios) y una plantilla veterana sin tendencia a la formación permanente, parecen ser responsables de estos resultados. Los centros en los que la actividad experimental es superior tienden asimismo a favorecer el uso de actividades en el aula de informática y excursiones.

En el estudio de Cañal, Travé y Pozuelos (2013) se analizan las respuestas de estudiantes de magisterio en prácticas y de sus tutores en colegios de Educación Primaria e Infantil de una muestra nacional, sobre las concepciones y la práctica del profesorado en la enseñanza del medio. Los resultados procedentes de las respuestas de los profesores-tutores indican que estos aceptan mayoritariamente las concepciones didácticas actuales, y así lo indican en su práctica docente declarada. No obstante, este consenso en lo *didácticamente correcto* no se traslada a la implementación de actividades concretas, especialmente en Primaria donde predominan las basadas en el libro de texto, internet, metodología expositiva y evaluación mediante exámenes y revisión del cuaderno. Nuevamente encontramos discrepancia entre la práctica docente declarada y la implementada.

De Pro y Nortes (2016) analizan las respuestas de estudiantes de las antiguas diplomaturas de magisterio tras sus prácticas de enseñanza en los colegios. Además de una metodología tradicional, predominio del libro de texto y evaluación sumativa, los estudiantes admiten que, tanto los contenidos como la estructura de la didáctica de las ciencias en su formación de maestro, no son adecuadas para su práctica profesional.

Al igual que en estos trabajos, nuestro objetivo de investigación fundamental es estudiar la situación actual de las clases de ciencias en Primaria, así como detectar posibles evoluciones de la misma en el futuro. Para ello, hemos recurrido a las percepciones de los futuros maestros durante la realización de sus prácticas docentes. Nos parece interesante contar con este colectivo, no sólo por ser una fuente de datos alternativa a la del propio profesorado en ejercicio, sino porque pueden comparar directamente los referentes proporcionados por su formación académica y la situación real en los centros. En fases precedentes de nuestra investigación, presentamos información sobre la existencia y uso de laboratorio, huerto escolar, así como visitas a granjas-escuela o centros de naturaleza (Vílchez y Escobar, 2014). Los resultados indicaron que en el ámbito de la muestra estudiada (Sevilla y su provincia), el laboratorio y el huerto son recursos de presencia y uso escaso o moderado y que las visitas a centros de naturaleza están muy extendidas. En los tres casos el perfil de las actividades realizadas se orienta fundamentalmente a un complemento al trabajo del aula, aunque con cierta autonomía del alumnado. Presentamos ahora una continuación de este trabajo en la que nos hemos centrado en analizar el uso de materiales didácticos, estrategias y organización metodológicas.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se ha llevado a cabo en el Centro Universitario Cardenal Spínola CEU, centro de formación de maestros adscrito a la Universidad de Sevilla. Durante el periodo 2005-2012 hemos recogido datos preliminares que han servido para optimizar el cuestionario y la muestra y realizar algunas aproximaciones descriptivas parciales (Vílchez, Escobar y Ceballos, 2012; Vílchez, Ceballos y Escobar, 2014). Presentamos ahora un informe completo en el que, además, hemos explorado las relaciones entre los distintos materiales, estrategias y formas de organización estudiados.

Se ha considerado como población para esta investigación los centros educativos de Sevilla y su provincia en los que se imparte Educación Primaria (N = 506). El hecho de circunscribirse a una unidad de organización territorial como es una provincia permite disponer de información estadística sobre las características que se consideren para dotar de representatividad a la muestra, así como realizar estudios replicativos posteriores a efectos comparativos. Se ha buscado que la muestra sea representativa respecto al carácter de los centros (público, concertado y privado) así como al tamaño de población en la que se encuentran. La muestra se ha construido a partir de los centros visitados por nuestros estudiantes, siguiendo un muestreo aleatorio, por conglomerados, polietápico, buscando el ajuste a las características de los centros indicadas anteriormente, según la información obtenida a partir de la Red de Centros Docentes de Andalucía (<<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>>). De esta forma, se han considerado 180 unidades-clase (76,7% en centros públicos, 21,1% en concertados y 2,2% en privados; 31,7% en Sevilla (capital), 14,4% en poblaciones de más de 50000 hab. y 53,9% en poblaciones de menos de 50000 hab.) repartidas equitativamente entre los tres ciclos de Primaria (32,8% primer ciclo, 32,2% segundo ciclo y 31,1% tercer ciclo). El estudio ha involucrado a 128 colegios y 180 estudiantes observadores.

Como ya se ha mencionado, hemos empleado como técnica de recogida de datos la encuesta a los estudiantes sobre la observación realizada en los centros en los que han desarrollado sus prácticas docentes. El hecho de que la fuente de información sea este colectivo puede implicar un cierto sesgo, pero nos ha interesado su percepción ya que puede ser muy útil para valorar la conexión entre los referentes universitarios de la enseñanza de las ciencias en la formación del profesorado, y la práctica real en los centros escolares. Para el registro, se ha utilizado un cuestionario en el que, al estudiante, además de su información personal, sobre el centro y sobre el nivel educativo en el que ha realizado el prácticum, se le pregunta por una serie de aspectos relacionados con el desarrollo de las clases de ciencias en las que ha colaborado. En el *anexo 1* presentamos el enunciado de los ítems relacionados con los aspectos desarrollados en este artículo. Se trata de opciones múltiples no excluyentes entre sí que para facilitar la presentación de la

información se han agrupado en materiales (M), estrategias didácticas (E) y formas de organización (O). Para cada una de estas tres secciones aparecen opciones múltiples no excluyentes entre sí en las que se pide que se indique un orden de prioridad (caso de marcar más de una opción). Los estudiantes contestaron el cuestionario después de 6 semanas de actuación en sus prácticas docentes generalistas de Educación Primaria y tras haber cursado asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias en las que se familiarizaron con la detección de las estrategias, materiales y formas de organización y su relación con el enunciado de los ítems incluidos en el estudio.

El análisis de datos ha consistido, además de en el registro de frecuencias y porcentajes, en la realización de pruebas estadísticas de contraste para explorar las relaciones entre distintas variables. Se han empleado pruebas no paramétricas al tratarse de variables cualitativas ordinales o categóricas. En concreto rho de Spearman para las correlaciones bivariadas entre las prioridades en el uso de las distintas opciones, independientemente de su inclusión en materiales, estrategias metodológicas y organizativas (variables ordinales) y H de Kruskal Wallis para analizar la posible influencia de las características de los centros (carácter, tipo de población). Además, como se describe más adelante, se ha llevado a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con objeto de encontrar una solución inicial que identificara el número mínimo de dimensiones que expliquen el mayor porcentaje de varianza del conjunto de los ítems. Se ha comprobado la adecuación de los datos mediante el índice KMO de Kaiser (considerando aceptables valores de 0,7 o superior) y el test de esfericidad de Bartlett. Tras confirmar la adecuación del AFE, se ha utilizado el método de componentes principales para la extracción de factores considerando autovalores superiores a 1 y utilizando el método Varimax para la rotación de factores.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos se han analizado de dos formas complementarias. En primer lugar, se han calculado los porcentajes de respuestas de las distintas opciones para cada sección del cuestionario (diagramas de barras en las *Figuras 1, 2 y 3*). En segundo lugar, dado que al estudiante-observador se le pide que indique un orden de prioridad en las opciones marcadas, se han obtenido los porcentajes de los distintos órdenes de prioridad en cada opción (diagramas de burbujas en las *Figuras 1, 2 y 3*). A continuación, se comentan los resultados obtenidos para cada una de estas secciones.

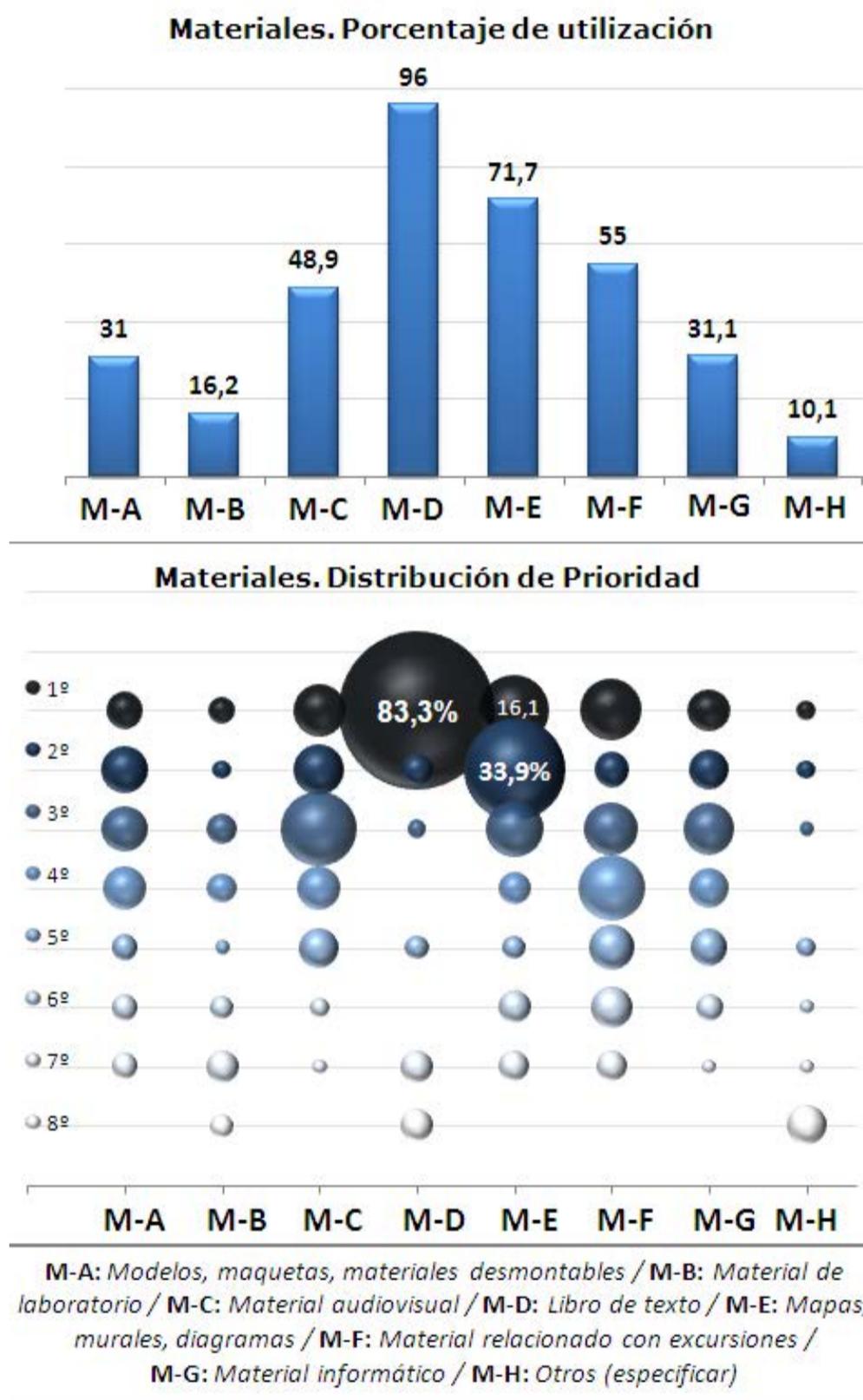
#### 3.1 Materiales (M)

El recurso más utilizado con incidencia casi absoluta (96%) resulta ser el libro de texto (“opción M-D”). Otros recursos también obtienen porcentajes considerables, como mapas, murales, diagramas (M-E, 71,7%),

material asociado a excursiones (M-F, 55,0%) o audiovisuales (M-C, 48,9%). El resto de las opciones, incluyendo sorprendentemente material de laboratorio o informático (M-B y M-G) obtienen porcentajes inferiores (diagrama de barras de la *Figura 1*).

**Figura 1.** Porcentajes y distribución de prioridad en el uso de materiales didácticos.

Fuente: elaboración propia.



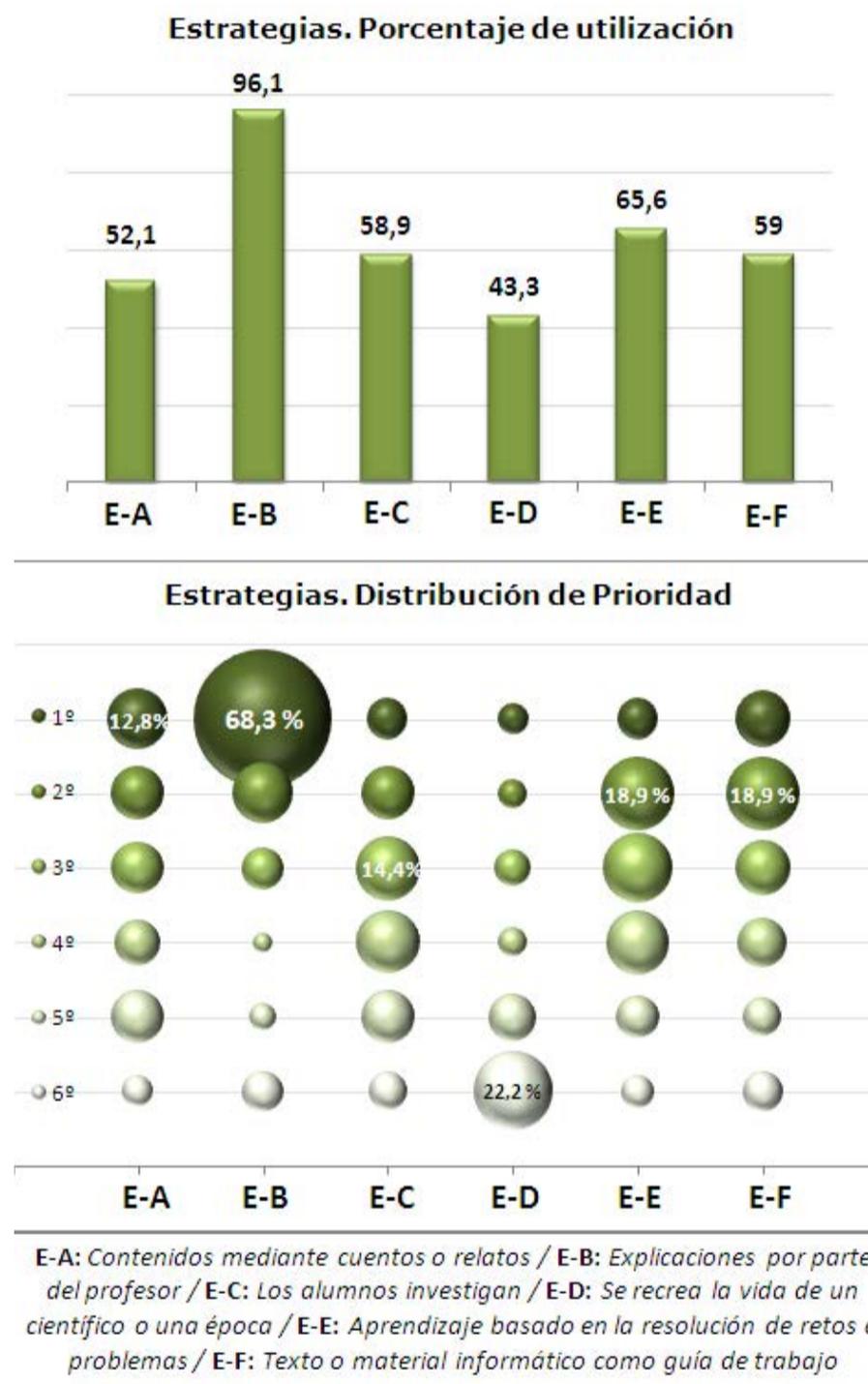
Si analizamos el diagrama de burbujas, vemos que este dominio del libro de texto es todavía más exclusivo ya que en el 83,3% (M-D) de los casos es mencionado como prioritario. También resulta destacable el uso de mapas y diagramas (M-E), prioritario en el 16,1% de los casos y mayoritariamente observado en segundo orden (33,9%). El resto de los recursos no supera el 13% como máxima prioridad.

### 3.2 Estrategias (E)

Se aborda ahora la percepción de los estudiantes sobre las estrategias didácticas desarrolladas en las clases de ciencias (E). La opción ampliamente mayoritaria ha sido las *explicaciones del profesor* (“opción E-B” 96,1%),.

Figura 2. Porcentajes y distribución de prioridad en el uso de estrategias didácticas.

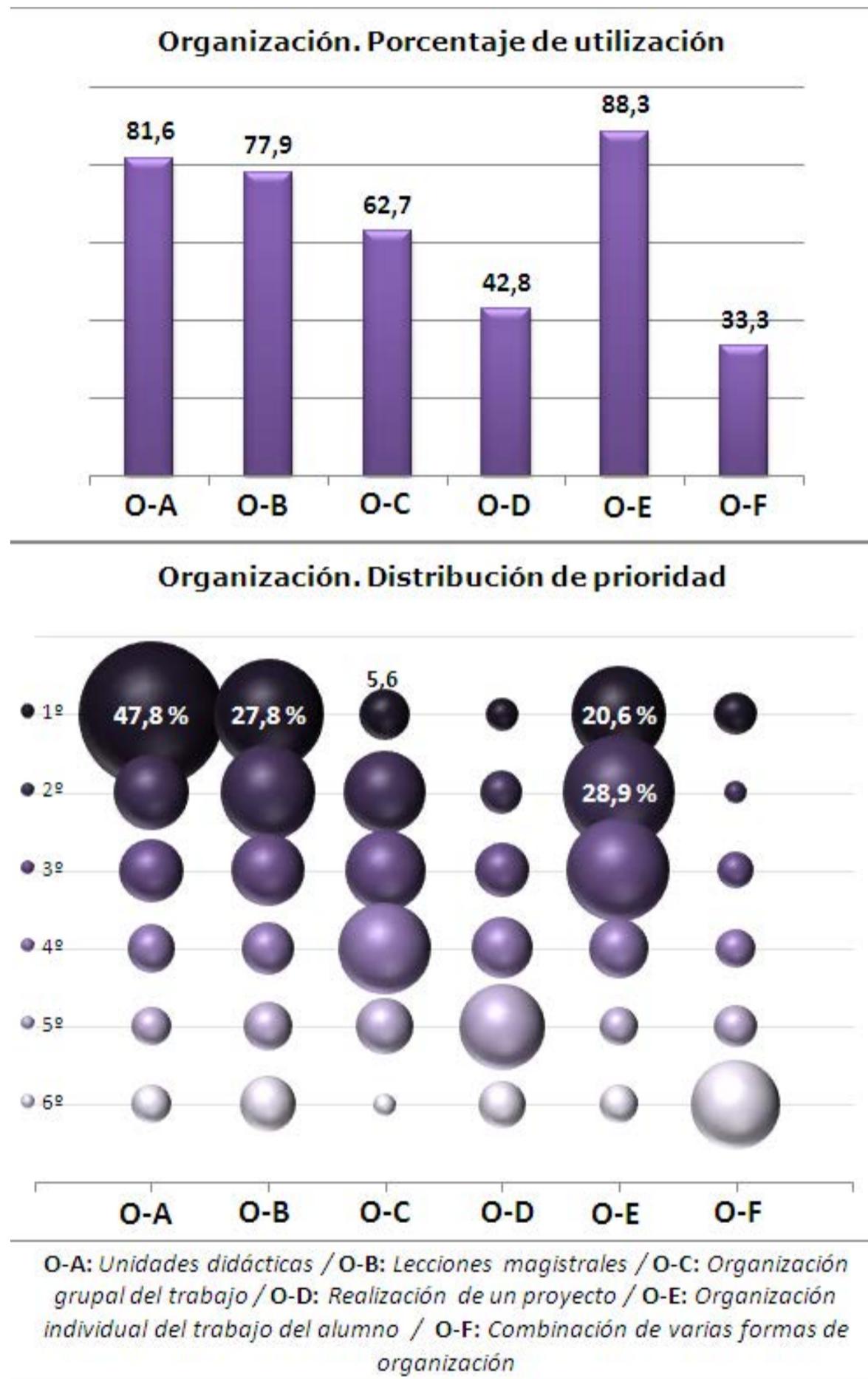
Fuente: elaboración propia.



Cuatro de las opciones obtienen frecuencias cercanas al 60%. Se hace referencia en ellas a un variado tipo de metodologías didácticas, como el *cuento o relato de acción* (E-A), metodología investigadora o indagadora (E-C), resolución de *problemas* (E-E), o enseñanza asistida por *plataforma o guía de trabajo* (E-F). La opción minoritaria (E-D, 43,3%) hace referencia al uso de la historia de la ciencia (diagrama de barras de la Figura 2).

**Figura 3.** Porcentajes y distribución de prioridad en el uso de algunas formas de organización del aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.



Al analizar la distribución de estas respuestas según la prioridad asignada (diagrama de burbujas de la *Figura 2*), queda claro que la opción dominante es la E-B (68,3% con máxima prioridad), es decir el principal canal de aprendizaje en cuanto a frecuencia de uso sigue siendo la *explicación del profesor*. El resto de las estrategias no supera, en primer orden de prioridad, en ningún caso el 13%.

### 3.3 Formas de Organización (O)

En esta sección se reúnen ítems, relacionados con distintos aspectos sobre formas de organización del aprendizaje (en cuanto al currículo, a los alumnos...) no excluyentes entre sí. Los resultados indican una incidencia igualada (88,3%-62,7%), con excepción de la organización de *proyectos* ("opción O-D", 42,8%) y la *combinación de distintas formas de organización* (O-F), que resultan minoritarias. Sorprende incluso la alta valoración asignada a un sistema ya superado como el basado en *lecciones* (O-B, 77,9%; ver diagrama de barras de la *Figura 3*).

El análisis aportado por el diagrama de burbujas (*Figura 3*) muestra, en este caso, una mayor incidencia de la organización en torno a *unidades didácticas* (O-A), calificada como primera opción en un 47,8%, de los casos, seguido de la organización en *lecciones* (O-B, 27,8% como prioridad máxima). También se detecta un predominio del *trabajo individual* del alumno (O-E, 20,6%) frente al *grupal* (O-C, 5,6%).

### 3.4 Correlaciones bivariadas

Para explorar las relaciones o asociaciones entre los ítems anteriores se han considerado como variables los órdenes de prioridad en el uso de cada una de las opciones, y se han analizado las correlaciones bivariadas entre ellas. Por razones de espacio, los resultados se presentan divididos en tres tablas (incluyendo, en cada una, datos sobre las correlaciones que han resultado significativas).

En la Tabla 1 aparecen las correlaciones entre las opciones pertenecientes a los materiales (M) y estrategias (E). En la Tabla 2 las correspondientes a las opciones de los materiales (M) y formas de organización (O), y finalmente la Tabla 3 incluye las correlaciones de las estrategias (E) y las formas de organización (O).

Tal como se observa en la Tabla 1 existen correlaciones significativas entre bastantes de los materiales (M). Así, una mayor prioridad en el uso de ciertos materiales como *modelos y maquetas* (opción M-A), implica también la mayor consideración de otros como *material de laboratorio* (M-B), *audiovisuales* (M-C) o *informáticos* (M-G). En cambio, no correlacionan con otro tipo de materiales el uso de *mapas y diagramas* (M-E), *material relacionado con excursiones* (M-F), y *libro de texto* (M-D). Es especialmente llamativa la no correlación de este último tipo, ya que como ya se comentó anteriormente, el *libro de texto* ha resultado el material claramente predominante. Por tanto, el libro de texto no sólo es el material más utilizado, casi de forma exclusiva, sino que no se asocia con un mayor uso de ningún otro tipo de material.

**Tabla 1.** Correlaciones bivariadas significativas ( $\alpha = 0,01$ ) entre las opciones incluidas en los Materiales (M) y Estrategias (E).

Fuente: elaboración propia.

	M-A	M-B	M-C	M-D	M-E	M-F	M-G	M-H	E-A	E-B	E-C	E-D	E-E	E-F
M-A		0,43 0,000	0,25 0,001				0,23 0,002	0,27 0,000	0,24 0,001		0,28 0,000	0,29 0,000	0,27 0,000	0,22 0,003
M-B			0,27 0,000				0,32 0,000	0,47 0,000			0,20 0,006	0,34 0,000	0,28 0,000	
M-C							0,22 0,000		0,20 0,008					
M-D										0,45 0,000				
M-E											0,19 0,009			
M-F												0,24 0,001		
M-G								0,19 0,009				0,31 0,000		0,32 0,000
M-H												0,21 0,004	0,20 0,008	
E-A										-0,20 0,007	0,19 0,001	0,52 0,000	0,20 0,008	0,22 0,003
E-B														
E-C												0,43 0,000	0,33 0,000	
E-D													0,34 0,000	0,33 0,000
E-E														
E-F														

**Nota:** En cada celda el dato superior corresponde al estadístico rho de Spearman ( $\rho$ ) y el inferior a la significación bilateral ( $p$ ).

**M-A:** Modelos, maquetas, materiales desmontables / **M-B:** Material de laboratorio / **M-C:** Material audiovisual / **M-D:** Libro de texto / **M-E:** Mapas, murales, diagramas / **M-F:** Material relacionado con excursiones / **M-G:** Material informático / **M-H:** Otros (especificar) / **E-A:** Contenidos mediante cuentos o relatos / **E-B:** Explicaciones por parte del profesor / **E-C:** Los alumnos investigan / **E-D:** Se recrea la vida de un científico o una época / **E-E:** Aprendizaje basado en la resolución de retos o problemas / **E-F:** Texto o material informático como guía de trabajo / **O-A:** Unidades didácticas / **O-B:** Lecciones magistrales / **O-C:** Organización grupal del trabajo / **O-D:** Realización de un proyecto / **O-E:** Organización individual del trabajo del alumno / **O-F:** Combinación de varias formas de organización

Si nos fijamos ahora en las estrategias (sección E), existen correlaciones positivas entre las metodologías basadas en el *cuento o relato de acción, investigación, en la historia y el aprendizaje por problemas* (opciones E-A, E-C, E-D y E-E respectivamente). Por tanto, una mayor consideración de cada una de estas metodologías implica asimismo mayor prioridad en el uso de las otras. No existe correlación de la metodología basada en la *explicación del profesor* (E-B) con ninguna de las otras (excepto con la basada en el *cuento o relato anecdótico* (E-A), aunque en este caso

de forma negativa (mayor prioridad en el uso de E-A implica menor prioridad en E-B y viceversa). Es decir, la metodología expositiva, que resulta observada como ampliamente mayoritaria, no tiende a asociarse con otras de diferente espectro que provoquen la indagación en los niños o el uso de la historia de la ciencia o de *guías de trabajo* (E-F).

Nos centramos ahora en las correlaciones cruzadas entre ambos conjuntos de variables (M y E). En general las correlaciones encontradas resultan lógicas según las características y recursos necesarios. Así, por ejemplo, las metodologías de *investigación* (E-C), basada en *problemas* (E-E) y *método histórico* (E-D) favorecen un mayor uso de materiales como *modelos y maquetas* (M-A) y *material de laboratorio* (M-B). O también las del método de *guías de trabajo* (E-F) con *modelos y maquetas* (M-A) y *material informático* (M-G). Pero la más destacada entre estos dos grupos es la encontrada entre el método expositivo (*explicación del profesor*, E-B) y el *libro de texto* (M-D). Si tenemos en cuenta que estas son las opciones mayoritarias y prioritarias para grupo, y que no correlacionan con ninguna de las otras opciones, parece ser que existe un eje metodológico claro y predominante basado en la explicación del profesor y el uso del libro de texto como recurso.

Nos ocupamos ahora de las correlaciones que aparecen en la *Tabla 2*. Las correspondientes a las variables de las opciones de materiales (M), ya se han comentado anteriormente con la *Tabla 1* (y por tanto no aparecen).

En cuanto a las Formas de Organización del aprendizaje (conjunto de opciones O), se ha encontrado una correlación negativa entre la organización basada en *unidades didácticas* (O-A) y la basada en *lecciones* (O-B). Existe por tanto competencia entre estas dos opciones (mayoritarias en este apartado), de forma que una mayor prioridad en la consideración de *unidades didácticas* implica menos prioridad en la organización en *lecciones* y viceversa. También existen correlaciones (en este caso positivas) entre algunas de las opciones minoritarias. Así, por ejemplo, la organización *grupal* favorece el trabajo por *proyectos* y la *combinación de diversas formas de organización* (opciones O-C, O-D y O-F respectivamente). En cambio, el trabajo de tipo *individual* no parece favorecer ningún otro tipo de organización.

En las correlaciones entre las opciones de los materiales (M) y las de las formas de organización (O) (ver *Tabla 2*), destacan las correspondientes al uso del *libro de texto* (M-D) que correlaciona exclusivamente con la organización en *unidades didácticas* (O-A) y el *trabajo individual* (O-E). Las dos primeras son las opciones mayoritarias en cada conjunto de variables. En cambio, la *organización grupal* (O-C) y la basada en *proyectos* (O-D) correlacionan con otro variado tipo de materiales.

**Tabla 2.** Correlaciones bivariadas significativas ( $\alpha = 0,01$ ) entre las opciones incluidas en los Materiales (M) y Formas de organización (O).

Fuente: elaboración propia.

	M-A	M-B	M-C	M-D	M-E	M-F	M-G	M-H	O-A	O-B	O-C	O-D	O-E	O-F
O-A				0,26 0,000						-0,31 0,000				
O-B														
O-C	0,28 0,000	0,24 0,001	0,27 0,000		0,24 0,001							0,39 0,000		0,43 0,000
O-D	0,34 0,000	0,30 0,000				0,24 0,001	0,24 0,001							0,58 0,000
O-E				0,24 0,001										
O-F	0,27 0,000	0,33 0,000						0,21 0,000						

**Nota:** Ver leyendas en *Tabla 1*.

**Tabla 3.** Correlaciones bivariadas significativas ( $\alpha = 0,01$ ) entre las opciones incluidas en las Estrategias (E) y Formas de organización (O).

Fuente: elaboración propia.

	O-B	O-C	O-D	O-E	O-F
E-A		0,33 0,000	0,42 0,000		0,43 0,000
E-B	0,20 0,007			0,21 0,000	
E-C		0,31 0,000	0,42 0,000		0,33 0,000
E-D		0,38 0,000	0,72 0,000		0,55 0,000
E-E		0,22 0,004	0,34 0,000		0,25 0,001
E-F			0,28 0,000		0,36 0,000

**Nota:** Ver leyendas en *Tabla 1*.

Y finalmente quedan por comentar los correspondientes a las correlaciones cruzadas entre los conjuntos de variables E y O (Estrategias y Formas de Organización) que se incluyen en la Tabla 3. Como puede comprobarse, se han encontrado correlaciones entre las organizaciones del *trabajo grupal* (O-C), basada en *proyectos* (O-D) y *combinación de formas de organización* (O-F) y la mayoría de las opciones metodológicas (E), excepto para el *método expositivo* (E-B), que correlaciona exclusivamente con la organización basada en *lecciones magistrales* (O-B) y el *trabajo individual* del alumno (O-E).

### 3.5 Detección de agrupamientos entre los ítems mediante análisis factorial exploratorio

Como se ha venido mencionando en la descripción de las correlaciones bivariadas, existen bastantes asociaciones entre los distintos ítems considerados que apuntan a la existencia de grupos de variables que se influyen mutuamente. Con objeto de investigar mejor estas agrupaciones, que pueden indicar distintas formas de desarrollar la enseñanza de las ciencias combinando estrategias, materiales y formas de organización, se ha procedido a realizar un análisis factorial exploratorio (AFE). El uso del AFE queda justificado en este estudio, ya que se ha obtenido un índice KMO de 0,702 y la prueba de esfericidad de Bartlett ha resultado significativa ( $\chi^2 = 641,6$ ;  $p < 0,001$ ). Se ha utilizado el método de componentes principales para extraer los factores solicitando autovalores superiores a 1. Bajo este procedimiento se obtienen 7 factores que logran explicar casi el 62% (supera el mínimo de 60% admitido en estudios de Ciencias Sociales) de la varianza total de los ítems. En la Tabla 4 se incluye información sobre la proporción de varianza que queda explicada de cada ítem por los siete factores considerados (comunalidad), así como sobre las cargas factoriales obtenidas tras la rotación de factores por el método Varimax.

**Tabla 4.** Resultados del análisis factorial exploratorio (comunalidades y cargas factoriales).

Fuente: elaboración propia.

Ítems	Com.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
O-D	,703	,711						
E-D	,626	,665						
M-F	,458	,642						
E-C	,454	,507						
M-D	,710		,831					
E-B	,669		,749					
O-A	,796		,647					
E-A	,620			,757				
O-F	,607			,692				
M-E	,580				,726			
M-C	,611				,679			
O-C	,530				,476			
M-G	,740					,788		
E-F	,660					,687		
M-H	,679						,807	
E-E	,559						,539	
M-B	,547						,524	
O-B	,740							,814
O-E	,482							,448
Com.: Comunalidades.								
Extracción de factores: Componentes Principales / Rotación de factores: Varimax.								
Nota: Ver leyendas en <i>Tabla 1</i> .								

De los 7 factores obtenidos 2 de ellos (factor 2 y factor 7) responden claramente a enfoques metodológicos tradicionales o expositivo-transmisivos. En el caso del 2 se combina el *libro de texto* como material, con la *explicación del profesor* como estrategia de enseñanza y la *unidad didáctica* como forma de organización (M-D / E-B) / O-A). El factor 7 está constituido por las variables *lecciones magistrales* y *trabajo individual* (O-B / O-E).

Los otros factores agrupan variables que describen sistemas de enseñanza-aprendizaje más diversos. Así, el factor 1 engloba ítems de carácter innovador como el aprendizaje por *investigación*, uso de la *historia de la ciencia*, la organización por *proyectos* y material vinculado a *excursiones* (E-C / E-D / O-D / M-F). Otras agrupaciones interesantes en este sentido son las del *aprendizaje basado en problemas* con el *material de laboratorio* (factor 6: E-E / M-B), las de los materiales relacionadas con imágenes (*diagramas, audiovisuales*) y grupos de trabajo (factor 4: M-E / M-C / O-C) o con el aprendizaje dirigido mediante *guías de trabajo* o *material informático* (factor 5: M-G / E-F).

Terminamos este apartado de resultados indicando que las características de los centros, que se han tenido en cuenta para dotar de representatividad a la muestra, como son el carácter o tipo de población en que se ubican no ejercen influencias significativas ( $p > 0,01$  en todas las pruebas estadísticas realizadas). Por tanto, el hecho de que el colegio se sitúe en capital de provincia, poblaciones intermedias o pueblos pequeños, o que sea de titularidad pública, concertada o privada no afecta a las características del sistema de enseñanza-aprendizaje de las ciencias contempladas en los grupos de variables M, E y O que se han tenido en cuenta en este trabajo.

#### 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

A grandes rasgos, puede afirmarse que los resultados de esta investigación indican que la enseñanza de las ciencias en la etapa de Primaria en la muestra estudiada (Sevilla y su provincia), responde a un perfil predominantemente tradicional según la percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. En este sentido, estos resultados son coherentes, en líneas generales, con los encontrados en otras fases de este estudio en los que se analizaron el uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza (Vílchez y Escobar, 2014).

Existe una correlación clara entre el libro de texto, como material de referencia y la metodología expositiva por parte del profesor. Ambos son respectivamente el material y la estrategia mayoritarios y prioritarios entre los estudiados y correlacionan a su vez con el trabajo individual del estudiante. Aunque por su formación académica, nuestros estudiantes-observadores identifican puntualmente el uso de otros materiales

(mapas, audiovisuales o material de laboratorio) y estrategias (investigación, problemas, guías de trabajo) de interés, resultan menos usadas e identificadas como menos prioritarias. Por tanto, podemos decir que el eje libro de texto-explicación del profesor-trabajo individual sigue siendo el principal motor del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias. Asimismo, nuestros estudiantes señalan la coexistencia de un variado tipo de formas de organización, en las que predomina el sistema de unidades didácticas, así como el trabajo individual del alumno respecto al grupal.

Las variables que describen este modelo de tradicional o transmisivo, además de ser mayoritarias en sus respectivos grupos, tienden a asociarse entre sí, de forma exclusiva, sin combinarse con otros recursos que favorezcan un aprendizaje más variado, trabajo colaborativo o indagación.

Aunque esta situación no es sorprendente y coincide en muchos aspectos con lo encontrado por estudios anteriores, alejados o cercanos en el tiempo, algunos de los cuales se han incluido en el marco teórico (Arlegui et al., 2010; Cañal et al., 2013; García y Martínez, 2001; Gil et al., 2006), llama la atención su uniformidad y arraigo en todo tipo de centros y unidades-clase. Hay que recordar que no se han encontrado diferencias según el carácter público, concertado o privado de los colegios ni el entorno urbano o rural de la población en que se ubican. Estamos acostumbrados a destacar y describir experiencias innovadoras y aproximaciones didácticas alternativas y a veces, no reparamos en que son escasamente representativas sobre la situación general.

Cabría plantearse, no obstante, si estos *grandes números* pueden ocultar un principio de cambio de tendencia. De hecho, como ya se ha dicho, en este mismo trabajo hemos encontrado que, aunque de forma minoritaria y no prioritaria, junto al modelo transmisivo y expositivo coexisten una variada gama de metodologías que se asocian entre sí favoreciendo el trabajo colaborativo, proyectos y una mayor riqueza de materiales. Por otra parte, parece que al menos en su “declaración de intenciones” y en enunciados de carácter general el profesorado acepta los grandes planteamientos de la didáctica de las ciencias actual (Cañal et al., 2013; Gil et al., 2006), hecho que puede constituir un punto de inflexión respecto a generaciones anteriores.

Quizás la clave para decantar esta posible evolución esté en el propio libro de texto. Su uso está bien asentado en las aulas de Primaria y proporciona un apoyo al profesorado y un encauzamiento curricular difícil de sustituir. En la línea de “si no puedes con tu enemigo...” sería conveniente su transformación para tenerlo como aliado y apoyar principios educativos actualmente vigentes en la enseñanza de las ciencias. Sin dejar de ofrecer un referente y seguridad a los maestros, el libro de texto podría guiar a los docentes en la producción de sus propios materiales y diseños didácticos. De hecho, en estudios de caso se ha constatado

que los materiales de elaboración propia del profesorado suelen aportar propuestas didácticas de mayor complejidad y riqueza, y favorecer la innovación educativa en la enseñanza del medio (Travé, Pozuelos y Cañal, 2013). También, como sustitución de la simple descripción de contenidos, en los manuales escolares podrían aparecer sugerencias para realizar pequeños proyectos que favorezcan la indagación, el uso de fuentes alternativas o la utilización de otros contextos de aprendizaje (aulas temáticas, huertos escolares, visitas a centros de naturaleza; Vílchez y Escobar, 2014).

La consolidación o no de este cambio de tendencia sólo podrá confirmarse con el transcurso del tiempo. Resulta por tanto clave seguir investigando el desarrollo de las clases de ciencias en Primaria. En este sentido, nuestro trabajo aporta “la medición”, en unas condiciones específicas y reproducibles, de determinados aspectos que pueden caracterizar una “fotografía actual” de la situación. El hecho de utilizar como unidad de estudio una provincia nos permitirá poder realizar replicaciones futuras de esta investigación (con muestras similares) para detectar posibles evoluciones de nuestros resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarkar, S., y Brock, R. (2017). Learning Theories in Science Education. En K. S. Taber y B. Akpan (Eds), *Science Education. New Directions in Mathematics and Science Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Arlegui, J., Ibarra, J., Wilhelmi, M. R., y Gil, M. J. (2010). Experimental activity in primary education: Restrictions and challenges. En M.F. Taşar y G. Çakmakci, (Eds.), *Contemporary science education research: preservice and inservice teacher education* (pp. 287-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Bernal, J. M. (2002). Innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 34, 9-16.
- Campanario, J. M., y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? *Enseñanza de Las Ciencias*, 17 (2), 179–192.
- Cañal, P., Criado, A. M., García-Carmona, A., y Muñoz-Franco, G. (2013). La enseñanza relativa al medio en las aulas españolas de Educación Infantil: concepciones didácticas y práctica docente. *Investigación en la Escuela*, 81, 21-24.
- Couso, D., Jiménez, M. P., López-Ruiz, J., Mans, C., Rodríguez, C., Rodríguez J. M., y Sanmartí, N. (2011). *Informe ENCIENDE: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica escolar para edades tempranas en España*. Madrid: Rubes Editorial.
- De Pro, A., y Nortes, R.M. (2016) ¿Qué pensaban los estudiantes de la diplomatura de maestro de educación primaria sobre las clases de ciencias de sus prácticas de enseñanza? *Enseñanza de las Ciencias*, 34(1), 7-32.
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Pérez, R. E., y Leyva, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298.

- Fittell, D. (2010). *Inquiry-based science in a primary classroom: professional development impacting practice* (Tesis Doctoral). Queensland University of Technology.
- García, S., y C. Martínez (2001). Qué actividades y qué procedimientos utiliza y valora el profesorado de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 433-452.
- Gil, A., González, M. A. y Santos, M. T. (2006). Situación de la educación científica en la educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Alambique*, 48, 109-118.
- Jarvis, T., y Pell, A. (2004). Primary teachers' changing attitudes and cognition during a two-year science in-service programme and their effect on pupils. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1787-1811.
- King, K. Shumow, L., y Lietz, S. (2001). Science education in an urban elementary school: Case studies of teacher beliefs and classroom practices. *Science Education*, 85(3), 89-110.
- Marbà-Tallada, A., y Márquez, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de Primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 19-28.
- Martínez-Chico, M., Jiménez-Liso, M. R., y López-Gay, R. (2014). La indagación en las propuestas de formación inicial de maestros: análisis de entrevistas a los formadores de Didáctica de las Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 591-608.
- Merritt, J., Lee, M., Rillero, P., y Kinach, B. M. (2017). Problem-Based Learning in K-8 Mathematics and Science Education: A Literature Review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). Doi: doi.org/10.7771/1541-5015.1674
- Oliva, J. M. (2005). Sobre el estado actual de la revista enseñanza de las ciencias y algunas propuestas de futuro. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 123-132.
- Osborne, J., y Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: critical reflections*. Londres: The Nuffield Foundation.
- Pell, T., y Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for uses with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847-862.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A. Harres, J., Azcárate, P., y Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 353-370.
- Pujol, R.M. (2003). *Didáctica de las ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., y Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission.
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10498/19218> [Consulta: 16/12/2019].

- Ruiz-Ortega, F.J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60.
- Schreiner, C., y Sjøberg, S. (2010). *The ROSE Project. An overview and key findings*. University of Oslo.
- Solbes, J., Furió, C., Gaviria, V., y Vilches, A. (2004). Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 52, 103-109.
- Travé, G., Pozuelos, F. J., y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.
- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.
- Vílchez, J. E. y T. Escobar (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 222-241.
- Vílchez, J. E., Ceballos, M. y T. Escobar (2014). Percepción de futuros maestros en sus prácticas docentes sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias en Primaria. En M.A. de las Heras, A. A. Lorca, B. Bernal, A. Wamba y R. Jiménez (Eds.), *26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Investigación y transferencia para una educación en ciencias: Un reto emocionante* (pp. 908-916). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vílchez, J. E., Escobar, T. y M. Ceballos (2012). Prioridad y asociaciones en el uso de materiales para la enseñanza de las ciencias en centros escolares de Primaria. En J.M. Domínguez (Ed.), *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1321-1328). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Villarruel, M. (2014). Modelos educativos: Didáctica para la enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social REDHECS*, 18, 294-314.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Vílchez, J. E., Ceballos, M., y Escobar, T. (2019). Materiales, estrategias y organización en la enseñanza de las ciencias en Primaria según la percepción de los futuros maestros *Educación y Futuro Digital*, 19, 179-197.

MÁSTER  
**INEAE**

**Intervención en  
Necesidades Específicas  
de Apoyo Educativo**

**Modalidad Online**  
Talleres prácticos presenciales  
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**METODOLOGÍA  
DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA MATEMÁTICA**  
*\*EDUCACIÓN INFANTIL*  
*\*EDUCACIÓN PRIMARIA*

**Sábados:** 9:30 a 14:00  
y 16.00 a 20:30  
**Domingos:** 9:30 a 14:00  
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**DIVERSIDAD  
SOCIOEDUCATIVA**

**Viernes** 9:00 a 14:00  
y 15:30 a 20:30  
**Sábados** 9:00 a 14:00  
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**SISTEMA  
PREVENTIVO**

**Martes y Jueves**  
18:00 a 21:00



# LA CONFIANZA COMO EFICACIA DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO VIRTUALES DE DIRECCIÓN EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

## CONFIDENCE AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE VIRTUAL WORK OF SCHOOL MANAGEMENT TEAMS IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS

**Rafael González Martín**

Doctor en Teología y en Ciencias de la Educación.  
Profesor en el Colegio María Auxiliadora (Écija, Sevilla)

### RESUMEN

El presente trabajo, se centra en el análisis de la confianza como elemento implicado en la eficacia de los equipos de trabajo virtuales en la dirección de organizaciones educativas y en el análisis del uso de las TICs para tareas de menor complejidad. Es un trabajo del tipo exploratorio y descriptivo con un enfoque mixto.

Para ello, se realizó un estudio con 16 directivos de centros educativos diferentes. Los resultados mostraron que la confianza tiene una influencia positiva sobre la eficacia o potencia y que esta relación es más fuerte en mujeres que en hombres. Por otro lado, los resultados también ponen de manifiesto que el email y el teléfono se usan en mayor medida para el cumplimiento de tareas de menor complejidad.

**Palabras Clave:** equipos virtuales, potencia, confianza, sexo, tarea.

### ABSTRACT

This paper aims to analyse the role of confidence as an effective strategy for the virtual work of school management teams and the use of ICTs for tasks of lesser complexity. For this, a study was carried out with 16 school managers from different educational centres. The results showed that confidence has a positive influence and increases effectiveness and also that this relationship is stronger in women than in men. Finally, the results show that the email and phone are mostly used to accomplish less complex tasks.

**Keywords:** virtual work teams, confidence, sex, task.

Recibido: 25/04/2018  
Aprobado: 04/07/2019

Julio - Diciembre 2019  
ISSN: 1695-4297

páginas  
199-217

Nº 19

**EFD** digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

Tal y como se pone de manifiesto en el Informe de Competitividad Global elaborado por el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2014), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son un elemento clave en la estrategia de la organización, desarrollo del trabajo y la gestión de las organizaciones. El uso de las TICs en organizaciones permite operar en cualquier parte del mundo y a diferentes franjas horarias de manera *global*, esto favorece la competitividad y la sostenibilidad de las organizaciones (Glazer, Kozusznik, y Shargo, 2012).

Vivimos en un mundo global donde el comportamiento de las organizaciones ha cambiado para darles paso a equipos de trabajo que se encuentran repartidos en distintos lugares, ya sea dentro del mismo país o incluso del mundo. Es necesario tener claro que no solo las empresas multinacionales tienen reuniones y equipos virtuales, sino muchas pequeñas y medianas empresas a nivel nacional requieren reunirse con sus compañeros de esta forma ya que el tráfico vial, las distancias entre las distintas sedes, los diferentes turnos de trabajo, entre otras variables, nos llevan hoy en día a trabajar de forma virtual (Navega Training & Consulting, 2016).

Es importante considerar que los equipos virtuales se están convirtiendo en un elemento clave en la estrategia, desarrollo y gestión de las organizaciones. Con frecuencia esos equipos utilizan diversas tecnologías de la información que pueden ser maravillas de eficiencia que conectan trabajadores a miles de kilómetros de distancia, pero mal manejados, pueden terminar por convertirse en un auténtico desastre.

La literatura existente en la actualidad sobre los equipos virtuales se centra sobre todo en analizar la efectividad de los mismos, siendo un elemento clave la potencia de grupo o eficacia (Gibson, 1999; Gibson, Randel, y Earley 2000; Lee, Tinsley y Bobko, 2002; Lester, Meglino y Korsgaard, 2002; Lira, 2011; Pearce, Gallagher y Ensley, 2002; Sivasubramaniam, Murry, Avolio y Jung, 2002).

De aquí, que el presente trabajo, intenta analizar los aspectos implicados en el desarrollo de la potencia de los equipos de trabajo virtuales. En concreto, se revisa la implicación de la confianza, considerada como factor relevante e inherente a los equipos de trabajo virtuales y modifican, no sólo la eficacia de los mismos, sino que son considerados como piezas claves en el éxito de los equipos y por ende de la organización en la que estos están inmersos (Cohen y Bailey, 1997; Gibson y Cohen, 2003). Generar confianza en un ambiente virtual es un gran reto para los integrantes de un equipo de trabajo virtual.

Además, teniendo en cuenta el incremento del uso de las TICs en las instituciones educativas, se explora su uso en función de la complejidad de la tarea.

## 2. MARCO TEÓRICO

“La comunicación es un componente integral de éxito en cualquier grupo de trabajo”. Con esta declaración se presenta el artículo *Improving Communication in Virtual Teams* (Mejorar la comunicación en equipos virtuales, 2016), un documento elaborado por el Comité para la visibilidad de la Sociedad para la Psicología Industrial y Organizacional (SIOP-Society for Industrial and Organizational Psychology), a través del cual se pretende dar a conocer la importancia de las relaciones comunicativas dentro de las organizaciones -concretamente dentro de un equipo virtual-, revisando, para ello, los diferentes métodos que pueden emplearse de cara a fomentar un fuerte clima de comunicación dentro de esta modalidad de equipos.

Tal y como señalan los autores, la óptima comunicación interpersonal dentro de una organización se relaciona con un desempeño eficaz, por cuanto estas relaciones comunicativas facilitan la difusión de información y habilidades esenciales que permiten un alto rendimiento dentro de la misma.

Por este motivo, las organizaciones deben encaminar sus esfuerzos hacia la consecución de métodos de comunicación eficaces, principalmente cuando el trabajo en equipo se da en un contexto virtual, puesto que su *naturaleza dispersa* crea una barrera inherente a la comunicación que debe superarse a través de diversos métodos, entre ellos, la implementación de tecnologías adecuadas o el establecimiento de fuertes redes de comunicación (esto es, las vías por las que se comparte información).

El interés de este documento radica en la aparición paulatina de equipos virtuales dentro de las estructuras organizativas en los últimos años, y que ha venido condicionada, en gran medida, por los rápidos avances tecnológicos, que han dotado a las empresas de una mayor flexibilidad, haciendo posible que los empleados puedan trabajar desde casa e incluso comunicarse desde diferentes zonas horarias.

El reciente aumento de este tipo de equipos en las organizaciones, pone de relieve la importancia de entender cómo se desarrollan las redes de comunicación en contextos virtuales y los factores que facilitan un funcionamiento eficaz. A razón de este artículo, los tres elementos primordiales que influyen sobre el intercambio de información serían: la confianza entre los miembros del equipo, el liderazgo y la tecnología de comunicación empleada.

Según se desprende del artículo, la vulnerabilidad a la desconfianza se erige como una barrera potencial para el intercambio de información entre los miembros de un equipo virtual, cuyas causas radicarían en la inexistencia de una presentación formal entre sus miembros, la falta de proximidad geográfica entre ellos y/o el temor a recibir críticas por sus comentarios. Es aquí donde queda patente una de las desventajas de esta modalidad de equipos: la falta de oportunidades que ofrece la interacción cara a cara que se da en un equipo tradicional.

Con el fin de superar esta desconfianza y crear un ambiente altamente comunicativo se enumeran diversos métodos, como las reuniones cara a cara (destinadas a promover el reconocimiento entre los miembros del

grupo), o los ejercicios de formación de equipos, que fomentan una cooperación eficaz y ayudan a mejorar las dinámicas grupales (por ej.: actividades centradas en el intercambio de información, compartiendo experiencias personales y/o valores).

Los equipos virtuales (EVs) se definen como conjuntos de personas que si bien se encuentran distribuidas geográficamente persiguen una meta común y utilizan TICs en sus interacciones (Bell y Kozlowski, 2002; Hertel, Geister y Konradt, 2005). Sin embargo, debido a la dificultad de encontrar equipos virtuales puros en un contexto real en el que los equipos suelen interactuar cara a cara en algún grado (Maznevski y Chudoba, 2000), los autores hablan de “grado de virtualidad” (Bell y Kozlowski, 2002; Jarvenpaa, Knoll y Leidner, 1998; Kristof, Brown, Sims y Smith, 1995). Por lo tanto, en este estudio no nos referimos a equipos virtuales puros sino a equipos que presentan grados de virtualidad en sus interacciones.

En los contextos virtuales, la potencia se considera un estado emergente capaz de llevar al equipo al éxito (Lira, 2011). Los estados emergentes son estados cognitivos, motivacionales y afectivos de los equipos de trabajo que se caracterizan por ser propiedades de un equipo típicamente dinámicas en su naturaleza y que varían en función del contexto, los procesos y los resultados grupales (Marks, Mathieu y Zaccaro, 2001). Guzzo, Yost, Campbell y Shea (1993), definen la potencia como “la creencia colectiva en el grupo de que éste puede ser efectivo”. Además, este constructo motivacional ha sido asociado positivamente con la efectividad de los equipos en contextos de comunicación convencionales (Pearce, Gallagher y Ensley, 2002).

En este sentido, es relevante analizar los posibles aspectos implicados en su desarrollo (Lira, 2011). La confianza es un elemento considerado por algunos de los investigadores más relevantes de equipos virtuales, como un constructo esencial en el funcionamiento de los mismos (Cohen y Bailey, 1997; Gibson y Cohen, 2003). La confianza en el equipo requiere del desarrollo de un conjunto de actitudes y predisposiciones por parte de cada miembro respecto de los otros sobre la relación que se establece. Supone que las acciones de los otros son necesarias (los miembros del equipo son interdependientes) y favorables, y que esos miembros no se aprovecharán de la vulnerabilidad manifestada para perjudicar a quien la asume (Rousseau, Sitkin, Burt y Camerer, 1998). Tales actitudes se desarrollan a partir de las experiencias que las personas van realizando tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y conductual (Jones y George, 1998). Así, el desarrollo de la confianza en un entorno virtual cobra más relevancia ya que inhibe el efecto adverso que pueden tener factores como la dispersión geográfica, la falta de claves no verbales y la incertidumbre generada por la tecnología (Walter, 1994; Jarvenpaa y Leidner, 1999; Krebs, Hobman y Bordia, 2006). De hecho, este estado emergente (Marks et al., 2001) ha sido estudiado ampliamente en los EVs, atendiendo tanto a sus determinantes, como a sus consecuentes y a su relación con otros procesos y/o estados (p.e. papel mediador y/o modulador; Orengo, Zornoza, Peiró, 2011).

Así pues, la desconfianza inicial, que a menudo genera un mayor control sobre los otros, puede servir de base para el desarrollo de expectativas de confianza entre los miembros del equipo.

Los equipos virtuales son especialmente vulnerables a la desconfianza (Rosen, Furst y Blackburn, 2007) a causa de las limitaciones asociadas a los medios de comunicación, ya que no tienen tantas claves de sus compañeros de trabajo y les cuesta más generar los lazos que les aseguren que sus intereses no serán dañados por los otros miembros.

En general, la confianza se considera uno de los estados emergentes más importantes para determinar el éxito de los equipos de trabajo en general y los virtuales en particular (Kanawattanachai y Yoo, 2002; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, y Smith, 1994), a pesar de que se desarrolla con mayor lentitud que en los equipos cara a cara, se ha observado una “Swift trust” o confianza rápida, un fenómeno considerado como artificial además de frágil y temporal que se da en los equipos virtuales y les facilita la realización de la tarea ya que requieren cierto grado de confianza para compartir documentación e información para el logro de la misma (Jarvenpaa y Leidner, 1999).

El desarrollo de un clima de confianza puede eliminar las pérdidas durante los procesos de interacción del equipo (Aubert y Kelsey, 2003; Jarvenpaa, Shaw y Staples, 2004), permite a los miembros del equipo escucharse entre sí con respeto y comprensión (Comstock y Fox, 1995), denota la dinámica de colaboración de una organización de aprendizaje (Handy, 1995) y mejora especialmente los resultados afectivos como la satisfacción con el equipo y la cohesión en contextos de comunicación con elevado nivel de virtualidad (Zornoza, Orengo y Peñarroja, 2009).

Además, algunos estudios sugieren explorar variables del contexto y demográficas como contingentes a la hora de analizar los antecedentes de la potencia (Gibson, 1999). Es por ello que sugerimos explorar la variable sexo como modulador de esta relación, debido a que las mujeres están más centradas en la emoción que los hombres. Las mujeres presentan un mayor grado de empatía, asertividad y conducta prosocial, habilidades que se han relacionado con la capacidad de ayudar a los demás (Inglés, Martínez-Monteagudo, Delgado, Torregrosa, Redondo, Benavides, García-Fernández y García-López, 2008; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

En base a estos argumentos, nos planteamos la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 1.* La confianza afectará positivamente a la potencia de grupo. Además, se analizará si el sexo modulará la relación entre la confianza y la potencia de grupo.

Otro de los objetivos que se plantean en el presente trabajo responde a lo argumentado por el *Modelo de Ajuste Tarea-Tecnología* (McGrath y Hollingshead, 1994). Este modelo se basa en la perspectiva teórica del

filtrado de claves (Culnan y Markus, 1987). McGrath y Hollingshead (1994) proponen que tarea y tecnología se ajustan en mayor o menor grado en función del tipo de tarea (complejidad o cooperación requerida para realizarla) y el tipo de tecnología (riqueza de la información y presencia social que pueden transmitir).

En base al *Modelo de Ajuste Tarea-Tecnología* (McGrath y Hollingshead, 1994) nos planteamos la siguiente hipótesis.

*Hipótesis 2.* El email y el teléfono se usa en mayor medida para el cumplimiento de tareas de menor complejidad tales como compartir información, desarrollar ideas con otras personas y establecer objetivos y, en menor medida, para el desarrollo de tareas de tipo más complejo que exigen mayores niveles de coordinación como negociar, desarrollar proyectos de trabajo, y tomar decisiones.

### 3. OBJETIVOS

- **Objetivo general:** el objetivo del presente estudio es analizar la influencia de la confianza como factor implicado en el desarrollo de la eficacia de los equipos virtuales, y el uso del email y el teléfono en función de la complejidad de la tarea.

Tabla 1.

Fuente: McGrath y Hollingshead (1994)

Aumento de la riqueza de información transmitida →

TECNOLOGÍA TAREA	CMO	AUDIO	VIDEO	CC
GENERAR	BUEN AJUSTE	AJUSTE MARGINAL	AJUSTE POBRE	AJUSTE POBRE
INTELECTIVAS	AJUSTE MARGINAL	BUEN AJUSTE	BUEN AJUSTE	AJUSTE POBRE
JUICO	AJUSTE POBRE	BUEN AJUSTE	BUEN AJUSTE	AJUSTE POBRE
MOTIVOS MIXTOS	AJUSTE POBRE	AJUSTE POBRE	AJUSTE POBRE	BUEN AJUSTE

↑ Aumento de la complejidad de la tarea

▪ **Objetivos específicos:**

- Analizar la influencia de la confianza en la potencia de grupo y rol modulador del sexo en esta relación.
- Analizar el uso del email y el teléfono en función del tipo de tarea.

## **4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO UTILIZADO**

### **4.1 Diseño**

En esta sección, se presenta la manera en la que fue dirigida la investigación para obtener los objetivos mencionados anteriormente.

En el trabajo que se realizó del tipo exploratorio y descriptivo, ha sido conducido con un enfoque mixto.

El instrumento diseñado, fue utilizado para crear una interpretación; dándole perspectiva y buscando un significado en las acciones y actividades de los individuos en su ambiente. No se pretendió generalizar los resultados; sino que, se buscó obtener una interpretación de la manera de trabajar de los participantes encuestados en su propio equipo de trabajo virtual (Hernández et al., 2010).

En el proceso de investigación se buscó basar los resultados en las opiniones, perspectivas y datos de los individuos, reflejados en las encuestas aplicadas y con base en la teoría presentada dentro de los antecedentes y el planteamiento del problema. Todas las respuestas de los participantes han sido asociadas con la teoría constituida en los capítulos, planteamiento del problema y marco teórico del trabajo de investigación.

La Institución Educativa en la cual se ha llevado a cabo el siguiente estudio, tiene bajo su titularidad 16 centros educativos. Once centros se encuentran en Andalucía: Cádiz (4), Sevilla (4), Málaga (2) y Huelva (1) y Cinco en las Islas Canarias [Gran Canaria (4) y Tenerife (1)].

El organigrama de la Institución, queda encabezado por un equipo de titularidad que rige los 16 centros. Este equipo está formado, por una representante de la Institución, que ejerce la jefatura de la Comisión Educativa Cultural. A su vez, cada centro educativo consta de su director pedagógico, jefe de estudio, su claustro de profesores, personal administrativo y mantenimiento.

Los directivos integrantes en la participación de este trabajo, fueron contactados por medio de correo electrónico, donde se les pidió amablemente contestar la encuesta. En la petición, se les explicó a los participantes que toda la información personal sería anónima y se proporcionó el hipervínculo de la encuesta.

## 4.2 Muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por un total de 16 directivos, con edades comprendidas entre los 40 y 60 años. El promedio de edad es de 55 años aproximadamente. Diez participantes son mujeres, (62,5%) y 6 son hombres (37,5 %) de la muestra total del estudio.

## 4.3 Medidas

- *Edad*: los sujetos señalaron con una cruz si su edad estaba entre 20-40 años, 40-50, o >50.
- *La potencia de grupo*: se obtuvo mediante la escala de Guzzo et al. (1993). Un ejemplo de ítem de la escala es: “5. Mi grupo cree que puede ser muy productivo”. La escala utilizada es de tipo Likert con una escala de respuesta de 5 anclajes que va desde el “muy en desacuerdo” (1) hasta el “muy acuerdo” (5). El resultado del análisis de fiabilidad realizado indicó un nivel de consistencia interna bajo (alpha de Cronbach 0.58).
- *Confianza*: medida de tres ítems de la escala Group Reaction Questionnaire (G.R.Q.) de Kuhn y Poole (2000). Un ejemplo de ítem es: “¿Hasta qué punto tienes confianza en que el resultado alcanzado hoy por el grupo es adecuado?”. Los ítems fueron medidos en una escala de 5 puntos de “nada” (1) a “mucho” (5). Los resultados de la prueba de fiabilidad de la escala mostraron que el índice fue adecuado (alpha de Cronbach de 0.89).
- *Uso de correo electrónico y teléfono*: la medida se obtuvo con los siguientes ítems “¿Con qué frecuencia usa el correo electrónico para cada una de las siguientes tareas?” y “¿Con qué frecuencia usa el teléfono para cada una de las siguientes tareas?”. Las tareas por las que se les pregunto fueron: Compartir información, toma de decisiones, establecer objetivos, desarrollar ideas con otras personas, desarrollar proyectos y, negociación. La escala utilizada es de tipo Likert con una escala de respuesta de 5 anclajes que va desde el “nada” (1) hasta el “mucho” (5).

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 5.1 Análisis de datos

Los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y los coeficientes de correlación bivariados de Pearson fueron calculados y se muestran en la tabla 1. Para calcular el índice de fiabilidad de las escalas utilizadas en el trabajo se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach (1977).

**Tabla 1.** Descriptivos (Medias y Desviaciones Típicas) y Correlaciones de las variables consideradas en el estudio.

Fuente: elaboración propia.

Variables	M	SD	1	2	3
1. Sexo	.63	.50	-		
2. Potencia	3.17	.37	-.17	(.58)	
3. Confianza	3.64	.45	-.24	.53*	(.89)

Nota: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ . Los valores entre paréntesis que aparecen en la diagonal son los alpha de Cronbach.

Para poner a prueba la hipótesis 1 del presente estudio se han realizado análisis de regresión (Cohen y Cohen, 1983). La variable dependiente es la potencia de grupo. En el primer paso se introdujo la variable predictora (confianza) en la ecuación de regresión. En el segundo paso se introdujo la interacción entre la confianza y el sexo en la ecuación de regresión realizada.

Los efectos significativos indican que el sexo modula la relación entre la confianza y la variable dependiente potencia de grupo. La interacción se calculó por el producto de las variables constituyentes (Cohen y Cohen, 1983). Siguiendo las sugerencias de varios autores (Cohen y Cohen, 1983; Cronbach, 1987; Jaccard, Turrissi y Wan, 1990), como medida para controlar el problema de la multicolinealidad se utilizaron puntuaciones tipificadas de la confianza. La variable sexo se utilizó en el análisis estadístico como una variable dummy. A las mujeres se le asignó la puntuación de 1 y a los hombres 0.

**Tabla 2.** Resultados del análisis de regresión para potencia de grupo.

Fuente: elaboración propia.

Potencia de Grupo					
Paso	Variable	B	R <sup>2</sup>	$\Delta$ R <sup>2</sup>	F
1	Sexo	-.03	.28	.28	3.51*
	Confianza	-.17*			
2	Interacción	.32†	.47	.19	5.80*

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † $<.10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ .

Para poner a prueba la hipótesis 2 del presente estudio se exploró la normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Los datos indican que esos datos son normales excepto para el ítem 1 referido a: ¿Con qué frecuencia usa el correo electrónico para compartir información? Posteriormente, se realizó una Prueba t de Student para dos muestras relacionadas (ver *Tablas 3 a 6*).

**Tabla 3.** Prueba t de Student de comparación de medias por pares para tareas de menor a mayor complejidad realizadas vía email (Media, N, Desviación Típica y Media del Error Estándar).

Fuente: elaboración propia.

	Variabes	Media	N	D.T.	Media Error Est.
Par 1	1 Compartir Información	4,81	16	,403	,101
	2 Establecer Objetivos	2,94	16	,998	,249
Par 2	1 Compartir Información	4,81	16	,403	,101
	3 Desarrollar Ideas	3,44	16	1,031	,258
Par 3	1 Compartir Información	4,81	16	,403	,101
	4 Tomar Decisiones	2,19	16	,834	,209
Par 4	1 Compartir Información	4,81	16	,403	,101
	5 Negociar	2,19	16	,911	,228
Par 5	1 Compartir Información	4,81	16	,403	,101
	6 Desarrollar Proyectos	2,81	16	1,047	,262
Par 6	2 Establecer Objetivos	2,94	16	,998	,249
	3 Desarrollar Ideas	3,44	16	1,031	,258
Par 7	2 Establecer Objetivos	2,94	16	,998	,249
	4 Tomar Decisiones	2,19	16	,834	,209
Par 8	2 Establecer Objetivos	2,94	16	,998	,249
	5 Negociar	2,19	16	,911	,228
Par 9	2 Establecer Objetivos	2,94	16	,998	,249
	6 Desarrollar Proyectos	2,81	16	1,047	,262
Par 10	3 Desarrollar Ideas	3,44	16	1,031	,258
	4 Tomar Decisiones	2,19	16	,834	,209
Par 11	3 Desarrollar Ideas	3,44	16	1,031	,258
	5 Negociar	2,19	16	,911	,228
Par 12	3 Desarrollar Ideas	3,44	16	1,031	,258
	6 Desarrollar Proyectos	2,81	16	1,047	,262
Par 13	4 Tomar Decisiones	2,19	16	,834	,209
	5 Negociar	2,19	16	,911	,228
Par 14	4 Tomar Decisiones	2,19	16	,834	,209
	6 Desarrollar Proyectos	2,81	16	1,047	,262
Par 15	5 Negociar	2,19	16	,911	,228
	6 Desarrollar Proyectos	2,81	16	1,047	,262

**Tabla 4.** Prueba t de Student de comparación de medias por pares para tareas de menor a mayor complejidad realizadas vía email.

Fuente: elaboración propia.

	<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>Media</i> <i>Error Est.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Par 1	1 Compartir Información – 2 Establecer Objetivos	1,875	,885	,221	8,474	15	,000
Par 2	1 Compartir Información – 3 Desarrollar Ideas	1,375	,957	,239	5,745	15	,000
Par 3	1 Compartir Información – 4 Tomar Decisiones	2,625	,806	,202	13,024	15	,000
Par 4	1 Compartir Información – 5 Negociar	2,625	,719	,180	14,608	15	,000
Par 5	1 Compartir Información – 6 Desarrollar Proyectos	2,000	,966	,242	8,281	15	,000
Par 6	2 Establecer Objetivos – 3 Desarrollar Ideas	-,500	1,095	,274	-1,826	15	,088
Par 7	2 Establecer Objetivos – 4 Tomar Decisiones	,750	,775	,194	3,873	15	,002
Par 8	2 Establecer Objetivos – 5 Negociar	,750	1,065	,266	2,818	15	,013
Par 9	2 Establecer Objetivos – 6 Desarrollar Proyectos	,125	,806	,202	,620	15	,544
Par 10	3 Desarrollar Ideas – 4 Tomar Decisiones	1,250	1,000	,250	5,000	15	,000
Par 11	3 Desarrollar Ideas – 5 Negociar	1,250	,775	,194	6,455	15	,000
Par 12	3 Desarrollar Ideas – 6 Desarrollar Proyectos	,625	,806	,202	3,101	15	,007
Par 13	4 Tomar Decisiones – 5 Negociar	,000	1,095	,274	,000	15	1,000
Par 14	4 Tomar Decisiones – 6 Desarrollar Proyectos	-,625	1,088	,272	-2,298	15	,036
Par 15	5 Negociar - 6 Desarrollar Proyectos	-,625	,806	,202	-3,101	15	,007

**Tabla 5.** Prueba t de Student de comparación de medias por pares para tareas de menor a mayor complejidad realizadas vía telefónica (Media, N, Desviación Típica y Media del Error Estándar).

Fuente: elaboración propia.

	<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>D.T.</i>	<i>Media Error Est.</i>
Par 1	1 Compartir Información	3,31	16	,946	,237
	2 Establecer Objetivos	2,13	16	,957	,239
Par 2	1 Compartir Información	3,31	16	,946	,237
	3 Desarrollar Ideas	2,63	16	,885	,221
Par 3	1 Compartir Información	3,31	16	,946	,237
	4 Tomar Decisiones	2,38	16	,957	,239
Par 4	1 Compartir Información	3,31	16	,946	,237
	5 Negociar	2,50	16	,816	,204
Par 5	1 Compartir Información	3,31	16	,946	,237
	6 Desarrollar Proyectos	2,13	16	1,088	,272
Par 6	2 Establecer Objetivos	2,13	16	,957	,239
	3 Desarrollar Ideas	2,63	16	,885	,221
Par 7	2 Establecer Objetivos	2,13	16	,957	,239
	4 Tomar Decisiones	2,38	16	,957	,239
Par 8	2 Establecer Objetivos	2,13	16	,957	,239
	5 Negociar	2,50	16	,816	,204
Par 9	2 Establecer Objetivos	2,13	16	,957	,239
	6 Desarrollar Proyectos	2,13	16	1,088	,272
Par 10	3 Desarrollar Ideas	2,63	16	,885	,221
	4 Tomar Decisiones	2,38	16	,957	,239
Par 11	3 Desarrollar Ideas	2,63	16	,885	,221
	5 Negociar	2,50	16	,816	,204
Par 12	3 Desarrollar Ideas	2,63	16	,885	,221
	6 Desarrollar Proyectos	2,13	16	1,088	,272
Par 13	4 Tomar Decisiones	2,38	16	,957	,239
	5 Negociar	2,50	16	,816	,204
Par 14	4 Tomar Decisiones	2,38	16	,957	,239
	6 Desarrollar Proyectos	2,13	16	1,088	,272
Par 15	5 Negociar	2,50	16	,816	,204
	6 Desarrollar Proyectos	2,13	16	1,088	,272

Tabla 6. Prueba t de Student de comparación de medias por pares para tareas de menor a mayor complejidad realizadas vía telefónica.

Fuente: elaboración propia.

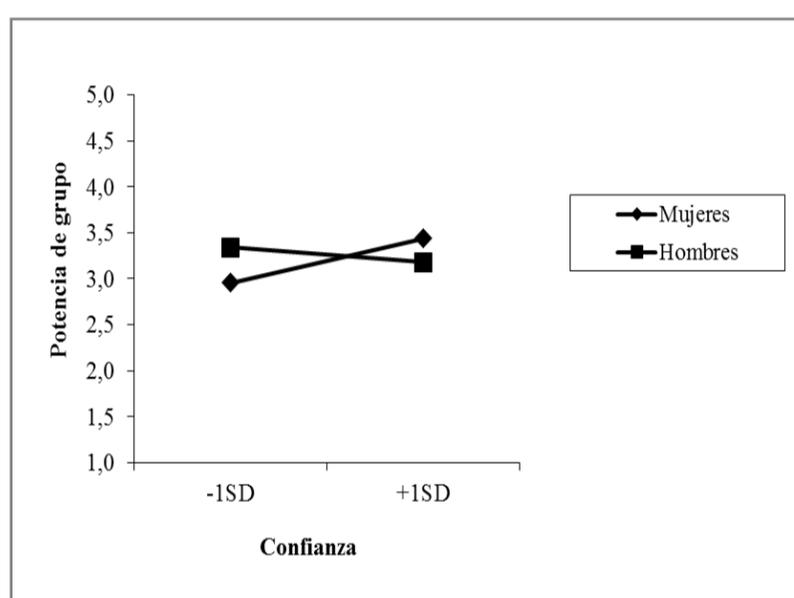
		<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>Media Error Est.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Par 1	1 Compartir Información – 2 Establecer Objetivos	1,188	,750	,187	6,333	15	,000
Par 2	1 Compartir Información – 3 Desarrollar Ideas	,688	,704	,176	3,905	15	,001
Par 3	1 Compartir Información – 4 Tomar Decisiones	,938	,854	,213	4,392	15	,001
Par 4	1 Compartir Información – 5 Negociar	,813	,834	,209	3,896	15	,001
Par 5	1 Compartir Información – 6 Desarrollar Proyectos	1,188	,911	,228	5,216	15	,000
Par 6	2 Establecer Objetivos – 3 Desarrollar Ideas	-,500	,894	,224	-2,236	15	,041
Par 7	2 Establecer Objetivos – 4 Tomar Decisiones	-,250	,577	,144	-1,732	15	,104
Par 8	2 Establecer Objetivos – 5 Negociar	-,375	,885	,221	-1,695	15	,111
Par 9	2 Establecer Objetivos – 6 Desarrollar Proyectos	,000	,632	,158	,000	15	
Par 10	3 Desarrollar Ideas – 4 Tomar Decisiones	,250	,577	,144	1,732	15	,104
Par 11	3 Desarrollar Ideas – 5 Negociar	,125	,806	,202	,620	15	,544
Par 12	3 Desarrollar Ideas – 6 Desarrollar Proyectos	,500	,816	,204	2,449	15	,027
Par 13	4 Tomar Decisiones – 5 Negociar	-,125	,885	,221	-,565	15	,580
Par 14	4 Tomar Decisiones – 6 Desarrollar Proyectos	,250	,683	,171	1,464	15	,164
Par 15	5 Negociar - 6 Desarro- llar Proyectos	,375	1,025	,256	1,464	15	,164

## 5.2 Resultados

La hipótesis 1 se confirma. Los resultados de los análisis de regresión realizados muestran que la confianza tuvo una influencia positiva en la potencia de grupo ( $B = .38, p < .05$ ). Y, la tabla 2 muestra que la relación entre confianza y potencia esta modulada por la variable sexo ( $B = .32, p < .10$ ). Por lo tanto, se confirma la hipótesis 1. Es decir, la relación entre confianza y potencia es más fuerte en mujeres que en hombres (ver *Figura 1*).

**Figura 1.** Efecto de la interacción de la confianza sobre la potencia de grupo.

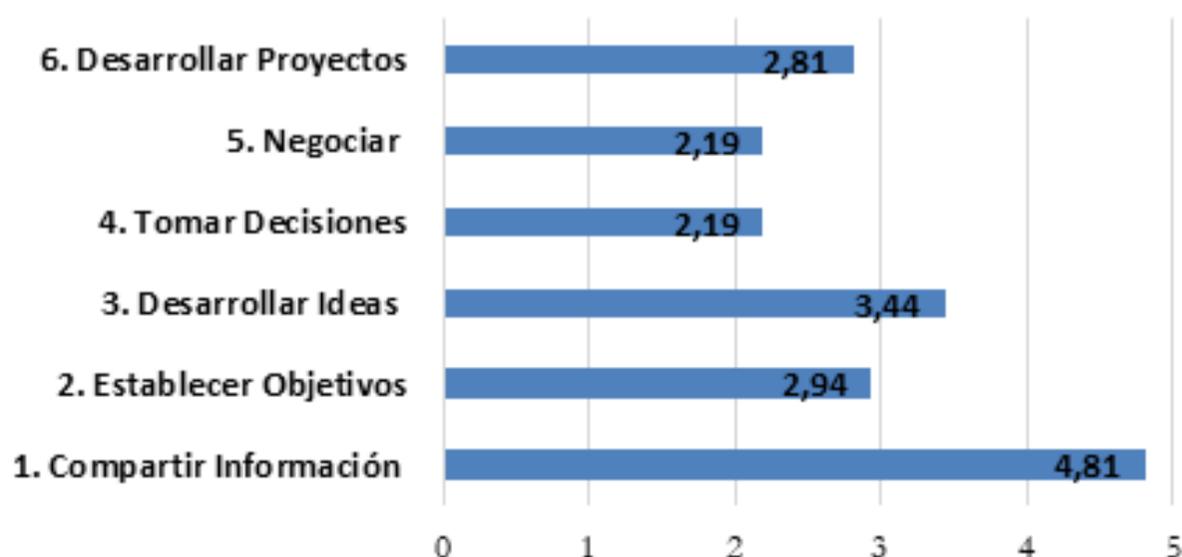
*Fuente:* elaboración propia.



La hipótesis 2 se confirma. Los resultados de la prueba t de student para muestras dependientes por pares para el uso de email y teléfono se muestran en las tablas 3 a 6, y en las figuras 2 y 3.

**Figura 2.** Frecuencias de utilización de email.

*Fuente:* elaboración propia



**Figura 3.** Frecuencias de utilización del teléfono.

Fuente: elaboración propia.



## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de los resultados, se verificó que sí existe la posibilidad de la generación de confianza en un equipo de trabajo virtual, basada en el trabajo interdependiente de los integrantes. Como lo sugieren los autores revisados en este trabajo, la confianza entrega la convicción a las personas, de que los compañeros de trabajo realizan todas sus actividades por el bien común del equipo; además, la confianza es el elemento que permite continuar el trabajo hasta obtener los resultados; brindando la capacidad de la comunicación amplia, cooperación y satisfacción por terminar el trabajo (Jarvenppa y Leidner, 1999; Kawattanachi y Yoo, 2002; Robbins y Judge, 2011).

Los resultados obtenidos confirman que la confianza entre los miembros del grupo favorece la eficacia o potencia de grupo y esta relación es más fuerte en mujeres que en hombres. Es más, los hombres no parecen mostrar una relación entre confianza y potencia, posiblemente hay otras variables más orientadas a la tarea implicadas que llevan a esta relación y que deberían ser tomadas en consideración en futuros estudios.

Por otro lado, en este estudio también se pone de manifiesto que el email y el teléfono se usan en mayor medida para el cumplimiento de tareas de menor complejidad tales como compartir información, desarrollar ideas con otras personas y establecer objetivos, y en menor medida para el desarrollo de tareas de tipo más complejo que exigen mayores niveles de coordinación como negociar, desarrollar proyectos de trabajo, y tomar decisiones. Este resultado está en línea con el *Modelo de Ajuste Tarea-Tecnología* (McGrath y Hollingshead, 1994).

Por otro lado, en este estudio también se pone de manifiesto que el email y el teléfono se usan en mayor medida para el cumplimiento de tareas de menor complejidad tales como compartir información, desarrollar ideas con otras personas y establecer objetivos, y en menor medida para el desarrollo de tareas de tipo más complejo que exigen mayores niveles de coordinación como negociar, desarrollar proyectos de trabajo, y tomar decisiones. Este resultado está en línea con el *Modelo de Ajuste Tarea-Tecnología* (McGrath y Hollingshead, 1994).

Algunas de las limitaciones de este estudio, son el tamaño de la muestra, los informantes de los equipos son los directores, sería necesario un estudio multinivel de composición para confirmar los resultados obtenidos con varios informantes. Es más, no se puede hablar de variables de equipo propiamente dichas, aunque los ítems hagan tomen como referente al equipo y no al individuo.

## 6.1 Conclusión

No hay duda de que el trabajo en EVs, mediante el uso de TICs en las organizaciones educativas actuales precisa de una reflexión y nuevos enfoques sobre el modo de actuar el capital humano en general, y más concretamente a los equipos de trabajos virtuales.

A lo largo de este artículo se ha proporcionado información y resultados de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de los EVs que resultan eficaces en el ámbito de las organizaciones educativas. No obstante, del presente estudio se pueden extraer conclusiones que pudieran resultar de utilidad para los miembros de instituciones educativas. Lo primero, que se debería de plantear a la hora de decidir el trabajo de un equipo virtual, es entrenar a los integrantes de una organización en el uso de la TICs en tareas de tipo complejo, así como organizar un trabajo previo de formación a través de reuniones grupales cara a cara donde los integrantes del equipo puedan conocerse, de este modo podrían establecer lazos de confianza que ayudaran a mejorar su eficacia.

La aportación teórica, de haber cumplido con los dos objetivos propuestos en este trabajo; ha servido para comprobar la existencia de la confianza en un equipo de trabajo virtual; un elemento importante del comportamiento organizacional con una amplia gama de perspectivas y profundidades de análisis.

También, existe una aportación práctica al haber realizado esta investigación, la refiere a las personas encargadas de diseñar proyectos de trabajo o nuevas maneras de realizar el trabajo por medios virtuales en las organizaciones o instituciones. Comprenderán y distinguirán, cuáles son los elementos que ayudan a crear y mantener a un equipo de trabajo virtual; dentro del rango para la obtención de un producto realizado con el esfuerzo, motivación y satisfacción de los individuos; los cuales se requieren para un trabajo en

equipo eficiente y efectivo.

En conclusión, las organizaciones educativas deben entrenar equipos de trabajos virtuales eficaces para ello, se deben fomentar los factores emocionales y afectivos como la confianza grupal entre sus miembros, como cauce de superación de los retos y dificultades a los que se pueda enfrentarse, en comparación a los equipos tradicionales que se comunican cara a cara.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, B. A., y Kelsey, B. L. 2003. Further understanding of trust and performance in virtual teams. *Small Group Research*, 34, 575–618
- Bell, B. S., y Kozlowski, S. W. J. (2002). A typology of virtual teams: implications for effective leadership. *Group and Organization Management*, 27(1), pp. 14-49.
- Cohen, J., y Cohen, P. (1983). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S. G., y Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239–290.
- Comstock, D., y Fox, S. (1995). *Computer conferencing in a learning community: opportunities and obstacles*.
- Cronbach, L. J. (1987). Statistical test for moderator variables: flaws in analysis recently proposed. *Psychological Bulletin*, 102, 414-417.
- Culnan, M. J., y Markus, M. L. (1987). Information technologies: Electronic media and interorganizational communication. En F.M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts y L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*, (pp. 420-433). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gibson, C. B. (1999). Do they do what they believe they can? Group efficiency and group effectiveness across tasks and cultures. *Academy of Management Journal*, 42(2), 138-152.
- Gibson, C. B., Randel, A. E., y Earley, P. C. (2000). Understanding group efficacy: An empirical test of multiple assessment methods. *Group & Organization Management*, 25, 67-97.
- Gibson, C. B., y Cohen, S. G. (2003). Virtual teams that work: creating conditions for virtual team effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.

- Glazer, G., Kozusznik, M., y Shargo, I. (2012). Global virtual teams: a cure for or a cause of stress. En Pamela L. Perrewé, Jonathon R.B. Halbesleben y Christopher C. Rosen (Eds.), *The role of the economic crisis on occupational stress and well being. Research in Occupational Stress and Well-being*, 10, 213 -266.
- Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J., y Shea, G. P. (1993). Potency in groups: articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32(1), 87-106.
- Handy, C. (1995). Trust and the virtual organization. *Harvard Business Review*, 2-8.
- Hertel, G., Geister, S., y Konradt, U. (2005). Managing virtual teams: A review of current empirical research'. *Human Resource Management Review* 15, 69-95.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, ... García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Jaccard, James, Robert Turrisi, y Choi K. W. (1990). *Interaction Effects in Multiple Regression*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Jarvenpaa, S. L., y Leidner, D. E. (1999). Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*, 10, 791-815.
- Kanawattanachai, P., y Yoo, Y. (2002). Dynamic nature of trust in virtual teams. *Journal of Strategic Information Systems*, 11, 187-213.
- Kristof, A., Brown, K., Sims, H., y Smith, K. (1995). The Virtual Team: A Case Study and Inductive Model. En M. Beyerlein y D. Johnsons (Eds), *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams: Knowledge Teams the Creative Edge*. Greenwich: JAI Press.
- Lee, C., Tinsley, C. H., y Bobko, P. (2002). An investigation of the antecedents and consequences of group-level confidence. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1628-1652.
- Lester, S. W., Meglino, B. M., y Korsgaard, M. A. (2002). The antecedents and consequences of group potency: a longitudinal investigation of newly formed groups. *Academy of Management Journal*, 45(2), 352-368.
- Lira, E. (2011). *El rol en la potencia de grupo en el funcionamiento de los equipos virtuales. Un estudio longitudinal* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., y Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team-processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.

- Maznevski, M. L., y Chudoba, K. M. (2000). Bridging space over time: Global virtual-team dynamics and effectiveness. *Organization Science*, 11, 473–492.
- McGrath, J. E., y Hollingshead, A. B. (1993). Putting the group back in group support systems: some theoretical issues about dynamic processes in groups with technological enhancements. En L. Jessup y J. Valacich (Eds.), *Group support systems* (pp.78-96). New York: McMillan.
- McGrath, J. E., y Hollingshead, A. B. (1994). *Groups interacting with technology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pearce, C. L., Gallagher, C. A., y Ensley, M. D. (2002). Confidence at the group level of analysis: a longitudinal investigation of the relationship between potency and team effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 115-119.
- Rosen, B., Furst, S., y Blackburn, R. (2007). Overcoming Barriers to Knowledge Sharing in Virtual Teams. *Organizational Dynamics*, 36(3), pp. 259-273.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Á Parra A. (2006). Empatía y Conducta Prosocial durante la Adolescencia. *Revista de psicología social*, 21 (3), 259-271.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., y Smith, B.J. (1994). *The Fifth Discipline Field book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday. New York, NY.
- Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Avolio, B. J., y Jung, D. I. (2002). A longitudinal model of the effects of team leadership and group potency on group performance. *Group & Organization Management*, 27, 66-96.
- World Economic Forum. (2014). *Global Competitiveness Report 2013-2014*. Oxford University Press.
- Zornoza, A., Orengo, V., y Peñarroja, V. (2009). Relational capital in virtual teams: the role played by trust. *Social Science Information*, 48, 257-281.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO**

Formato APA

González Martín, R. (2019). Materiales, estrategias y organización en la enseñanza de las ciencias en Primaria según la percepción de los futuros maestros. *Educación y Futuro Digital*, 19, 199-217.

S

E

N

O

I

C

C

E

S

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

**CIENCIA PARA DUMMIES. 200 CONCEPTOS CLAVE PARA LEER EN 5 MINUTOS** (AAVV). *José Luis Guzón Nestar.*

**LA BIBLIA PASO A PASO** (J. Bergsma). *José Luis Guzón Nestar.*

**EDUCAR SIN MANIPULAR. PEDAGOGÍA Y SENSATEZ PARA DOCENTES Y FAMILIAS** (J. B. Carrasco). *Lorena Silva Balaguera*

**CULTURA ESCRITA Y TEXTOS EN RED** (R. Chartier y C. A. Escolari). *Josefa Vicente Encinas*

**EL POLLO PEPE** (N. Denchfield). *Amparo Pinilla Hernando*

**TRAYECTORIAS, TRANSICIONES Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD** (P. Figuera Gazo, ed.). *M<sup>a</sup> Ángeles Díaz Laccourreye*

**DIOS SALVE EL ARTE CONTEMPORÁNEO** (O. García). *Juan José García Arnao*

**50 SOMBRAS DE MAMI. SER MUJER, AMIGA, AMANTE... Y LA MADRE QUE LOS PARIÓ** (M. Jiménez). *Irene Suárez Lacalle*

**DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS MÁS PEQUEÑOS** (S. A. Miller). *María Rosario González Córcoles*

**TOM GATES: GALLETAS, ROCK Y MUCHOS DIBUS GENIALES** (L. Pichon). *Albert Marqués Donoso*

**PORQUÉ LA INFANCIA** (F. Tonucci). *Ana Martínez Hernández*

**MAMÁ, ESTE CUENTO ES PARA TI** (M. Villar). *Rocío Ortega Torrijos*

# RESEÑAS

## BIBLIOGRÁFICAS

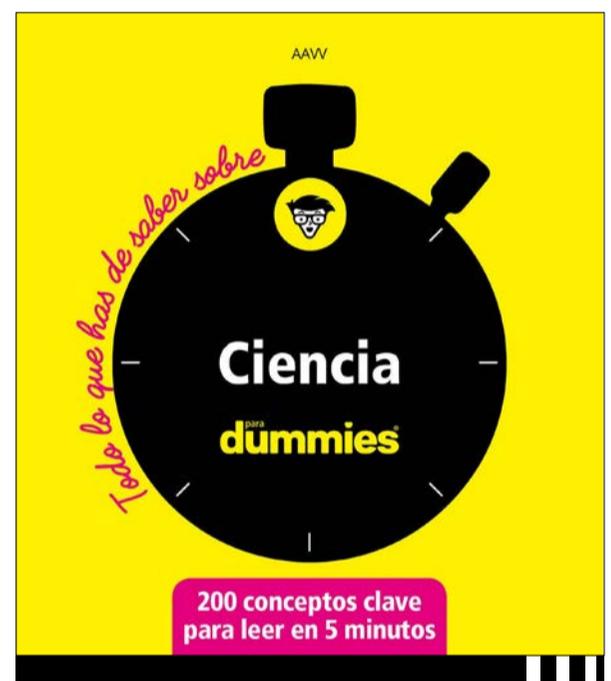
### CIENCIA PARA DUMMIES. 200 CONCEPTOS CLAVE PARA LEER EN 5 MINUTOS

AAVV. (2019).

Barcelona: Centro de libros Paff-Planeta. 407 págs.

La colección *For Dummies* ofrece un panorama de la ciencia: biología, física, matemáticas, astronomía ... a través de 200 conceptos clave ilustrados, tan variados como la flotabilidad de Arquímedes, números complejos, partículas cósmicas... para todos nosotros nos familiaricemos con las grandes teorías científicas de un vistazo.

Profesor de Historia y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Nantes, Vincent Jullien estudió matemáticas y filosofía. Autor de libros sobre René Descartes, Gilles Person of Roberval y sobre las ciencias de la época clásica, también publicó un ensayo titulado *Double Science Agents* (Stock, 2002), así como varios libros y fascículos de divulgación. Jean-Yves Nogret es profesor asociado de ciencia y vida de la Tierra. Enseña en la escuela secundaria Poincaré en Nancy. Autor de varios libros técnicos y extracurriculares en Foucher, es un apasionado de la entomología (una rama de la zoología que estudia insectos). Olivier Dautel es profesor asociado de ciencia y vida de la Tierra. Durante doce años, ha sido profesor titular en la clase preparatoria BCPST 1. Es veterinario en la escuela secundaria Henri Poincaré de Nancy.



También ha sido entrenador en preparación para la agregación interna desde hace dos años. Después de haber enseñado ciencias físicas en la escuela secundaria durante muchos años, Dominique Meier, profesora asociada, comparte hoy su pasión con los estudiantes en las clases preparatorias del Lycée Kléber en Estrasburgo. Ha publicado ocho libros de ciencias físicas en Ellipses.

Un elenco amplio para una obra singular que pretende presentar (acercar) al gran público, doscientos conceptos clave de las ciencias y de las tecnologías.

Pitágoras, Aristóteles, Arquímedes, Ptolomeo, Avicena, Leonardo da Vinci, Copérnico, Galileo, Descartes, Pascal, Newton, Buffon, Franklin, Darwin, Pasteur, Einstein, Watson ... ¿Qué imaginaron, descubrieron e inventaron?

Desde las matemáticas hasta la física, la biología y las ciencias de la tierra, este libro rastrea la evolución de las principales disciplinas desde la antigüedad. Como descubrirá, esta historia no está hecha solo de sistema y cálculos abstractos; Es, ante todo, una gran aventura humana, y este libro ocupa un lugar destacado en el campo de la anécdota biográfica. Así, el teólogo y médico Michel Servet, quien descubrió cómo la sangre pasa a través de los pulmones para oxigenarse y fue quemado vivo por herejía por orden del Gran Consejo de Ginebra; o incluso más cerca de nosotros, Marie Curie, la única mujer que recibió dos premios Nobel por su trabajo en radioactividad... ¡pero que nunca fue admitida en la Academia!

En resumen, este libro apuesta para que, sin ser astrónomo, naturalista o físico, puedas comprender el movimiento de los planetas, las leyes de la evolución de las especies o la teoría de la relatividad.

En el campo de la divulgación científica bienvenido sean todo este tipo de productos. Echo en falta una introducción o un prólogo que nos especifique el porqué de esta obra y todo el trasfondo intelectual que pueda adquirir.

**José Luis Guzón Nestar**

## LA BIBLIA PASO A PASO

**BERGSMA, J. (2019).**

**Madrid: Rialp. 216 págs.**

El título original es *Bible Basics for Catholics: A New Picture of Salvation History*. Bergsma, su autor, quiere proporcionarnos una visión panorámica de la Sagrada Escritura, que él echó de menos en sus estudios teológicos.

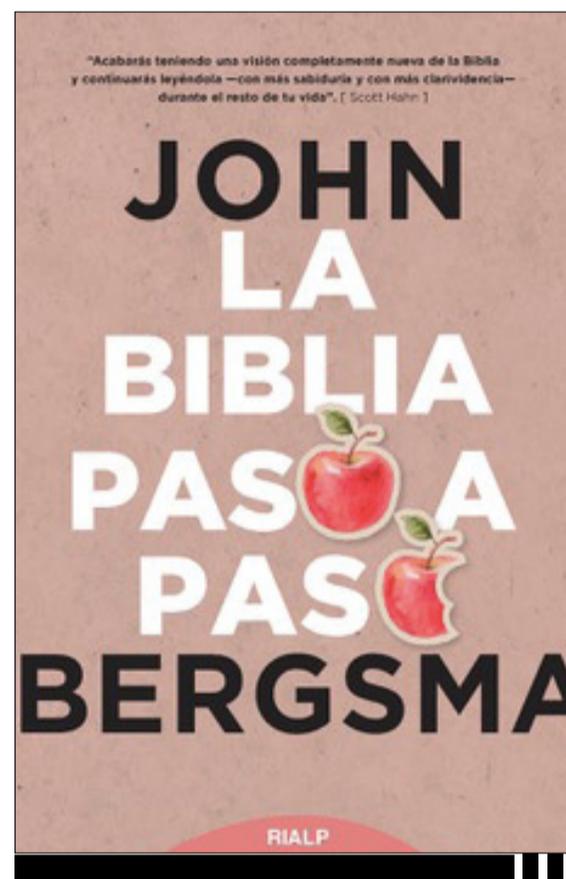
Tomando pie en la liturgia de la Iglesia llega a detectar “la unidad de la Biblia a través del concepto de alianza”. La Alianza, inspirada en los pactos bíblicos y en los antiguos pactos del Cercano Oriente, es “una forma legal de hacer que alguien forme parte de tu familia”.

El concepto de alianza es clave para estructurar así los siete capítulos, centrándose en Adán, Noé, Abraham, Moisés, David, la promesa profética del nuevo pacto, y la *Alianza Eucarística*, respectivamente. Con esta nitidez que lo plantea distribuye la Escritura en una forma digerible para el lector novel de la Sagrada Escritura de casi cualquier edad, pero de un modo que pretende suscitar una profundización posterior.

El autor de esta obra es el Dr. Bergsma, John Bergsma, profesor de teología en la Universidad Franciscana de Steubenville, así como investigador del Centro San Pablo de Teología Bíblica. Elegido dos veces Profesor del Año por los estudiantes graduados de la Franciscan University, ha servido de inspiración a sus alumnos.

Bergsma, que es un converso a la fe católica, es experto en erudición bíblica, concretamente en Antiguo Testamento y en los Manuscritos del Mar Muerto, lo que le proporciona la experiencia y la pericia para guiar al lector hacia una visión general introductoria de la narrativa bíblica.

Doctor en Teología y en Teología Pastoral, ejerció sus funciones como pastor protestante durante cuatro años antes de convertirse al catolicismo en 2011, mientras cursaba el doctorado en Teología en la Universidad de Notre Dame.



Su obra quiere salir al paso del analfabetismo bíblico que hemos sufrido durante décadas, que él achaca a una reacción contra la Reforma Evangélica. Las excusas para evitar el estudio personal de las Escrituras están respaldadas por el presentimiento de que -como han señalado estudiosos como Jon Levenson- la Biblia es para especialistas capaces de diseccionar sus partes y rastrearlas hasta sus contextos originales.

Esto no ocurre solo en el catolicismo, aunque haya que reconocer, con dolor, que la alfabetización bíblica se ha reducido también entre los evangélicos, aunque esto sugiere que el problema está más arraigado en la cultura que en cualquier otra concausa, incluida la causa histórica en particular.

El recorrido de John Bergsma por las Escrituras es una invitación a superar este tipo de barreras que nos han mantenido a los católicos alejados del mundo de la Sagrada Escritura. Su invitación resulta más agradable, si cabe, con ese rigor de explicación presente en el texto y los dibujos de figuras que *iluminan* el libro, lo aligeran, y lo hacen más comprensible.

Este volumen compacto de 214 páginas es un buen instrumento para los profesores de religión, así como para aquellas personas que están al frente de la educación religiosa de los estudiantes, Coordinadores/as de Pastoral y capellanes de los campus universitarios que buscan un texto introductorio.

Cada capítulo viene acompañado con lecturas bíblicas sugeridas y hay notas finales que proporcionan referencias secundarias y otras lecturas introductorias recomendadas. De hecho, el nivel de profundización es apropiado para la mayoría de los adolescentes y universitarios y una de sus pretensiones más significativas es presentar la Sagrada Escritura de tal manera que calme nuestra intimidación indebida ante la Palabra de Dios viva y activa.

**José Luis Guzón Nestar**



## EDUCAR SIN MANIPULAR. PEDAGOGÍA Y SENSATEZ PARA DOCENTES Y FAMILIAS

**CARRASCO, J. B. (2018).**

**Madrid: Narcea. 144 págs.**

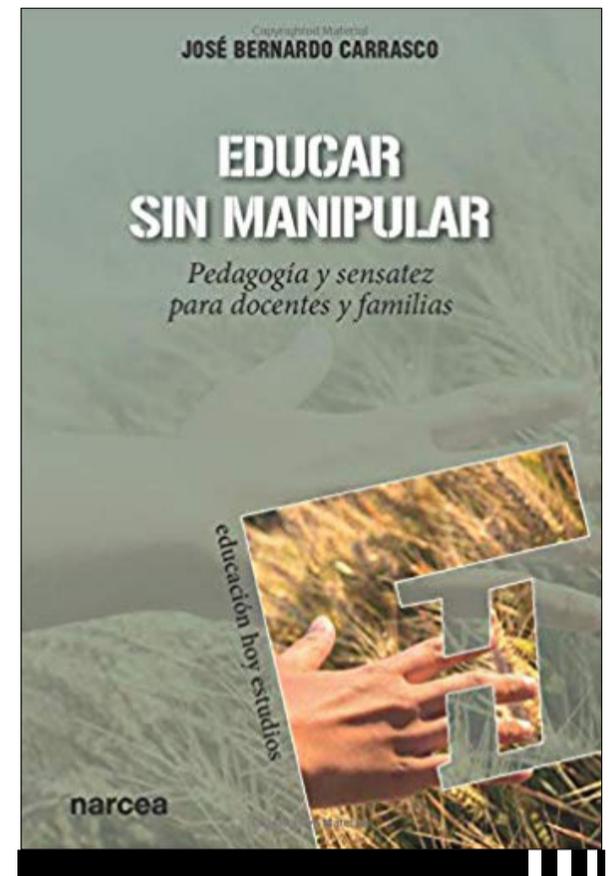
Con este sugerente título, *Educación sin manipular*, el autor nos ayuda a reflexionar acerca del momento presente en el que nos encontramos en torno a los contenidos a enseñar y el modo de transmitirlos en el mundo actual.

Partiendo de esta realidad, el autor intenta analizar los tiempos actuales. Habla sobre la diversidad de enigmas y cuestiones a las que intenta, en su libro, dar respuesta con rigor y respeto de esta diversidad de situaciones y acontecimientos. Pero las respuestas, en ocasiones, resultan preguntas que deberemos responder aquellos que nos dedicamos a educar. Educar con el objetivo de promover el desarrollo personal integral de las personas, nuestro gran objetivo como educadores. Educadores que debemos plantearnos *para qué, cómo y con qué*, sin olvidar el mundo en el que estamos educando.

El libro se estructura en dos bloques, después de una breve introducción y explicación del sentido del libro que para el autor que resulta muy personal y motivador a través de los interrogantes que sugiere.

El primer bloque, “Los tiempos que corren”, nos intenta mostrar la realidad actual. Empieza con el primer capítulo titulado “Algo está pasando”, en el que parte de la situación actual, para centrarse en el segundo capítulo llamado “Un resultado concreto: el generismo”, en la evolución de lo que el autor denomina la evolución del feminismo de equidad al generismo, reflejando, según él, las consecuencias de estos postulados en la persona, familia, religión y educación.

En el segundo bloque, “Apuntando Soluciones”, el autor describe su propuesta de la educación necesaria en los tiempos que corren.



Primero señalando la importancia de partir de conocernos como persona, con las peculiaridades del ser y con todos los matices de la condición biológica y sexual del individuo ofreciendo una configuración más integral de la persona, con una identidad integrada en una realidad.

El libro finaliza con el capítulo “La educación necesaria”, donde se detiene en todos los matices importantes de educar, *Lo que cambia y lo que permanece en la educación, Educar es ayudar a encontrar la verdad, Educar es ayudar a madurar, Actuaciones educativas para la madurez de la persona, Educar es ayudar a ser libres, Educar es ayudar a conformar el propio carácter, Educar es ayudar a descubrir el tesoro de la vida, Educar es ayudar a confirmar la propia identidad, Educar es ayudar a conseguir la propia excelencia personal* y el último que resume todo, es *Educar, en fin, es ayudar a ser razonablemente felices.*

**Lorena Silva Balaguera**

## CULTURA ESCRITA Y TEXTOS EN RED

**CHARTIER, R. y SCOLARI, C. A. (2019).**

**Barcelona: Gedisa. 144 págs.**

Nunca se esperaría encontrar tanta riqueza de contenido en un libro tan pequeño. Se trata de un diálogo muy dinámico, profundo y ágil entre dos reconocidos investigadores en torno a la cultura de hoy en la que conviven el texto escrito y la pantalla digital.

Roger Chartier, historiador de la cultura del libro y de la lectura, fue profesor del Collège de France y actualmente es director de estudios de la École des Hautes en Sciences Sociales. La publicación de sus investigaciones supera el medio centenar.

Carlos A. Scolari, es profesor del departamento de Comunicación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Como investigador se ha



especializado en medios interactivos digitales, narrativas transmedia y ecología/evolución de los medios.

Autor de más de quince libros y de numerosos artículos en revistas científicas.

La conversación entre estos dos autores viene precedida por un prólogo que ya anuncia de lleno el tema del diálogo y las discrepancias que en un primer momento van a aparecer. Roger Chartier apunta a la revolución digital como transformadora del trabajo del historiador, especialmente del que, como él, lo es del libro, la lectura y la cultura escrita. Y se plantea algunos interrogantes que irá desarrollando posteriormente. Scolari, por su parte, complementa este reto al proponer el análisis del campo mediático desde una perspectiva evolutiva, lo que dará una visión sistémica y holística a todos los cambios acaecidos.

Se va tejiendo así una red en la que convergen visiones, cada vez más consensuadas, en torno a la *cultura escrita y textos en red*.

Los quince apartados en que se divide el libro no tienen límites claros, puesto que la conversación entretiene argumentos que aparecen en más de un apartado. Los tres primeros se centran en algunas diferencias:

- La definición de libro se concibe como discurso y como objeto material. Se establece así una lógica espacial. La lógica digital, sin embargo, se organiza a partir de tópicos, rúbricas, palabras-clave.
- En el libro se atribuye a cada párrafo un sentido específico al relacionarlo con la totalidad, ¿cómo se da esta relación en la cultura digital si carecemos a menudo de esa totalidad que sí nos da el libro?
- No hay ámbito de la vida social que no esté siendo transformado por las tecnologías digitales, pero lo que marca a esta época es la velocidad con que se producen.
- Se cuestiona la ambigüedad de las grandes empresas digitales que nos ofrecen grandes volúmenes de información, pero, al mismo tiempo, mantienen un poder enorme para diseminar errores, falsificaciones, *fake news*...
- Se impone la necesidad de intervenir en las prácticas de lectura para dotar a los lectores de criterios que les permitan establecer la verdad o falsedad de los discursos. Las bibliotecas pudieran ser un buen lugar para hacerlo.

Emerge repetidamente la idea de que librerías y bibliotecas se conviertan en lugar de debate, en una especie de club de lectores que asuma tareas que permitan diferenciar “ficción y saber, verdad y falsificación, enunciados comprobados y mentiras interesadas”.

Apunta Chartier a dos *víctimas* de la ola digital: las enciclopedias, sustituidas hoy por Wikipedia, y los textos científicos que, si bien se imponen en plataformas en línea, su publicación puede demorarse muchos meses. Las técnicas del mundo digital no tienen un sentido intrínseco. Dependen de lo que hacen con ellas las instituciones, las empresas y los ciudadanos.

El diálogo se centra a continuación en la *ciberutopía y las formas breves*, es decir, el resurgimiento de la *utopía del conocimiento para todos* que permite el mundo digital. Se sugiere que, para que sean respetados los criterios de propiedad intelectual en este ámbito, deben introducirse categorías propias de la cultura impresa: atribución a un autor, estabilidad del texto y propiedad intelectual. Paralelamente se pone de relieve una contribución innovadora del mundo digital: la posibilidad de crear un texto superpuesto y polifónico “en el cual las diferentes voces o escrituras se juntan, se sustituyen o se entrecruzan. Aquí desaparece la función del autor”.

Aflora en la conversación el término *cultura snack* para referirse al fragmento textual, a los microtextos que inundan esta cultura digital del relato muy breve, presente sobre todo en España y América Latina. La coexistencia de las microformas y los “libros” digitales exigirá en el futuro un cerebro organizado de forma diferente a como es actualmente.

También la forma de lectura es motivo de dialéctica. A lo largo de los siglos se habló de lectura intensiva y extensiva. Surgen hoy los términos de lectura discontinua, fragmentada, dosificada... transmedia. Es difícil teorizar sobre estos cambios. Los conceptos van llegando antes de que se haya consolidado el concepto anterior. Las investigaciones sobre las prácticas de lectura del presente arrojan como resultado un modo de leer fragmentado, discontinuo, acelerado, impaciente, hipertextual. ¿Qué efectos puede producir este modo de leer frente a obras concebidas para una lectura intensiva, tales como Don Quijote de la Mancha o Madame Bovary? Roger Chartier afirma que, conocer estas grandes obras no significa que deban leerse hoy como entonces. Hay que tomar en cuenta la dialéctica entre el respeto por la historicidad y la capacidad inventiva de la apropiación.

A este punto, el diálogo se centra en el papel de la escuela en esta cultura digital de la que conocen más los alumnos que muchos educadores. Se apunta hacia la alfabetización mediática cuya finalidad es enseñar a los jóvenes cómo interpretar el contenido de los medios desde una perspectiva crítica.

Acercándose la conversación a su final aparece el término *arqueología de los medios* para referirse a la investigación sobre estos medios, sobre viejos artefactos mediáticos que, en su momento, fueron nuevos.

Surge la pregunta: ¿cómo desarrollarán los historiadores del futuro su trabajo si la comunicación digital no deja vestigios? Sobre las pantallas se escribe donde algo que se escribió se ha borrado. Hoy esto no constituye un problema: WayBachMachine es un buscador que permite recuperar páginas web del pasado. Según Chartier es éste uno de los aspectos paradójicos del mundo digital, la relación que existe entre obsolescencia y conservación.

Se cierra el diálogo imaginando ambos investigadores el porvenir en este campo. Opinan que el periodismo no morirá, pero el soporte impreso va en decadencia. Por el contrario, las revistas impresas sí parecen tener un futuro prometedor.

Roger Chartier, al referirse a los medios aparentemente superados por la digitalización, afirma que se impone la coexistencia en contra de la equivalencia. Scolari añade que el cambio ahora es tan rápido que se necesita recuperar elementos de todas las historias anteriores para poder interpretar el presente.

Una de las mayores riquezas de este pequeño libro es la continua alusión de los interlocutores al pensamiento de diferentes autores, pensadores y/o investigadores a lo largo de la historia hasta nuestros días. Pueden contarse hasta setenta y tres nombres. De muchos de ellos se citan obras o fragmentos de pensamiento que abren un horizonte muy amplio a la profundización o posteriores investigaciones sobre el tema que se trata.

Otro aspecto que considero importante es la tarea que ambos autores asignan hoy a la escuela como protagonista de la alfabetización mediática. Consideran de interés especial el aprovechar dentro del aula las competencias que los jóvenes han desarrollado en entornos de aprendizaje informal.

Considero que esta obra es de gran interés para todos aquellos que, como parte de la sociedad actual, se interesan por sus cambios y el papel que en ellos juega la tecnología digital. Más específicamente lo recomendaría a quienes trabajan o se interesan por el mundo de la cultura escrita y de la cultura mediática y desean tener un conocimiento más profundo de los cambios que están dándose en ellos.

Y de modo especial, lo recomendaría a los educadores. Por la riqueza de su contenido, por los horizontes que abre en el campo de la educación y por los recursos que ofrece para afrontar con ilusión la tarea de “recuperar en la escuela todas las competencias adquiridas por los alumnos fuera de la clase para ubicarlas en una forma didáctica y pedagógica”.

**Josefa Vicente Encinas**

## EL POLLO PEPE

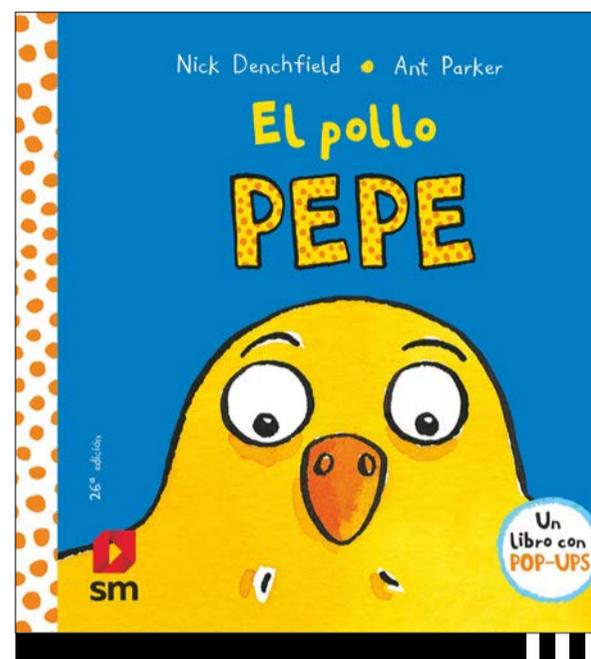
DENCHFIELD, N. (1998).

Madrid: Ediciones SM. 10 págs.

Sus autores son: Nick Denchfield, un ingeniero británico dedicado a la creación de literatura infantil y libros *pop-up* desde 1996, y Ant Parker. Ambos se conocieron en la universidad en 1980. Ambos escribieron e ilustraron este personaje, que se apareció en sueños a Nick y lo llamó por el nombre de pila de su padre, Pepe. Es más conocido Nick Denchfield, pues sus obras literarias han tenido un gran reconocimiento internacional debido a la calidad en el diseño gráfico y el uso ingenioso del lenguaje. Autor de numerosas series de libros infantiles como *La rana Ramona*, *Magical Beasts*, *Dinosaur Park*, *El perro López*, *La cerdita Clea* o *El pollo Pepe*.

Desde su primera edición en octubre de 1998, *El Pollo Pepe* ha tenido un gran éxito entre el público infantil. Su extraordinaria acogida radica en su formato (10 páginas, 53 palabras, 3 pop-ups y un desplegable) y en no tener ninguna complicación ni en su mensaje ni en su ilustración. Desde el punto de vista literario, es un cuento muy sencillo, y narra la historia de un pollito que comiendo cebada, trigo y maíz crece hasta convertirse en un enorme pollo amarillo. La originalidad de sus dibujos y el uso de *pop-ups* consiguen cautivar al pequeño lector y, mediante la exageración humorística de los rasgos físicos de los personajes y el uso de colores vivos, se incrementa el grado de motivación durante la lectura.

Además, promueve el desarrollo lingüístico del lector mediante el uso de frases muy cortas, repetitivas y entendibles que facilitan la práctica de una estructura sintáctica.



En relación al ámbito de la docencia, este cuento es un claro ejemplo de la relevancia del uso de imágenes atractivas y sugerentes para enriquecer el proceso de desarrollo de la lectura comprensiva desde los primeros estadios vitales, siendo beneficioso, eficaz e ideal para iniciarse en las primeras lecturas. Además, fomenta el desarrollo lingüístico de los lectores mediante el uso de frases cortas, repetitivas y sencillas, el uso de la tercera persona del singular y numerosos adjetivos. El formato es muy manejable y reforzado para que los niños puedan utilizarlo y manejarlo sin grandes complejos y que, además, pueda perdurar en el tiempo.

La historia del pollo Pepe ha sido y es icónica entre los niños, quienes empatizan con la realidad del pequeño pollito, ya que ellos también han de comer para convertirse en adultos. Como resultado, este cuento nos brinda la oportunidad de crear actividades de cuenta cuentos muy dinámicos, interactivos y divertidos, mediante las que trabajar y transmitir valores como la perseverancia y la empatía.

Por último, este libro es un claro ejemplo de la relevancia que tienen el uso de imágenes atractivas y sugerentes para enriquecer el desarrollo de la comprensión lectora y el gusto por la lectura. Como futura docente, considero que este tipo de lecturas son muy útiles y apropiadas para conseguir captar la atención e interactuar con los alumnos durante las sesiones de Cuentacuentos, donde utilizaremos actividades de TPR o marionetas.

**Amparo Pinilla Hernando**



## TRAYECTORIAS, TRANSICIONES Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

FIGUERA GAZO, P. (ED.). (2019).

Barcelona: Laertes. 295 págs.

En este libro se recogen diferentes aportaciones fruto del estudio y de la investigación de reconocidos profesionales que, junto con la autora, dan una visión multidisciplinar que busca entender el transitar de los estudiantes en la universidad, lo que influye en sus decisiones, los problemas en su progreso y, por supuesto, sus resultados consiguiendo así identificar las estrategias a utilizar para mejorar todo el proceso.

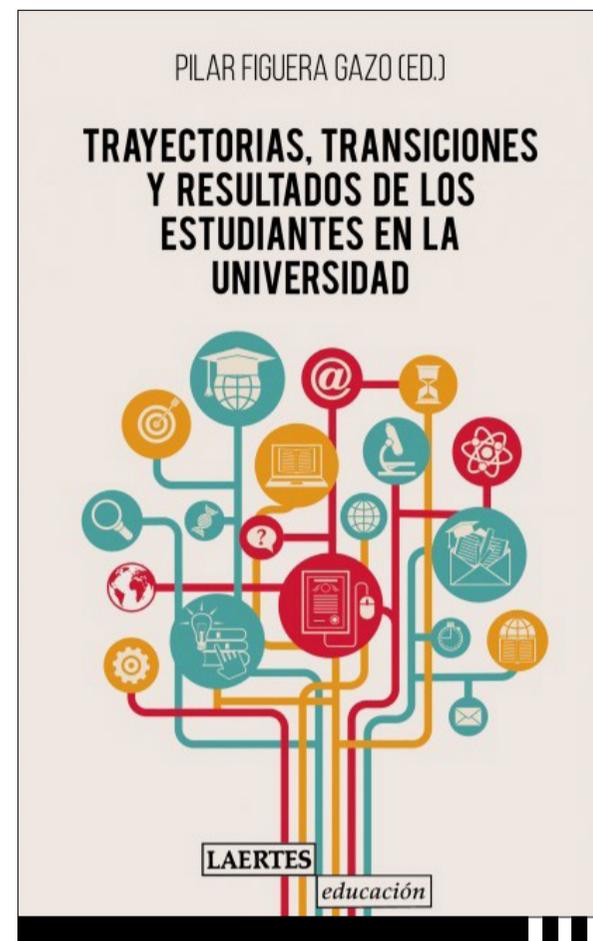
Aunque la obra está estructurada en diez capítulos con diferentes aportaciones, la perspectiva y el enfoque interdisciplinar desde el que se parte permite una agrupación de los capítulos.

El capítulo primero realiza una revisión sobre temáticas clave profundizando en las aportaciones de la psicología socio-cognitiva para destacar el carácter transfronterizo y global del transitar universitario.

El segundo capítulo recoge una síntesis del marco conceptual y metodológico presente en el campo de la sociología: la desigualdad ante la educación superior, analizando el paso de un estudiante desde la secundaria superior hasta la profesión.

El capítulo tercero se centra en el impacto de las políticas institucionales, es decir, en la responsabilidad institucional relacionada con las políticas de equidad, acceso, la acción interna de las instituciones, los requerimientos del aseguramiento de la calidad y la investigación.

Desde el capítulo cuarto al séptimo se muestran las conclusiones fruto de la investigación cualitativa y cuantitativa de la realidad del estudiante, midiendo el tiempo invertido en cursar los estudios, si hay o no



interrupciones, los resultados de los estudiantes para la obtención del grado y su rendimiento y los factores que explican esos resultados, todo ello mediante el uso de encuestas y entrevistas telefónicas. Además, se realizan interesantes entrevistas autobiográficas sobre vivencias de los protagonistas junto con el análisis de las influencias intrapersonales y contextuales (familia, iguales, institución) que junto con la investigación dirigida a la percepción de los profesores sobre los factores que afectan a las trayectorias de los estudiantes, conforman líneas de acción institucionales específicas.

En el capítulo octavo se desgranar los argumentos para considerar el primer año de universidad como determinante en la finalización o no de los estudios, reflexionando sobre los factores de riesgo e indicando acciones de mejora institucional en este sentido.

Los dos últimos capítulos se ubican dentro de la importancia del diseño de políticas de intervención y en este sentido, por un lado, se incide en la atención universitaria a colectivos en situación de vulnerabilidad y por otro, en la necesidad de orientación incluida en el currículo que ha de ser considerada como un elemento de calidad educativa.

En definitiva se trata de un estudio único no meramente ceñido a datos numéricos sino mucho más profundo y prolijo que incluye el análisis del proceso de abandono de los estudios, la adaptabilidad de los estudiantes universitarios y su persistencia, la motivación, la satisfacción académica, la orientación y rendimiento de los estudiantes, el proceso de inserción y orientación universitaria, la existencia de factores discriminatorios en la carrera profesional de las mujeres, además de la innovadora inclusión sobre la investigación del apoyo familiar en todos los procesos. Los datos que arroja el estudio ponen en evidencia la problemática sobre los estudios universitarios para alcanzar un mejor empleo versus carreras universitarias que no preparan a los estudiantes para las exigencias de un mercado de trabajo moderno, complejo y rotativo.

Las ideas y valoraciones vertidas configuran la comprensión de lo que es la Universidad del siglo XXI y la visualización de la necesidad de buscar soluciones urgentes a problemas actuales y transversales a cualquier universidad española.

## DIOS SALVE EL ARTE CONTEMPORÁNEO

GARCÍA, O. (2019).

Barcelona: Paidós. 218 págs.

Este es, sin duda, un libro para leer conectado a Internet. Probablemente sea la mejor forma de ir descubriendo a los diversos artistas que se presentan a través de sus páginas, algunos no muy conocidos cuando no absolutamente ignorados por el gran público. El propio autor lo recomienda desde el mismo prólogo de la obra, aun cuando insista en que siempre es aconsejable, una vez despertado el interés del lector o lectora, que las obras sean contempladas desde la relación directa y personal en sus correspondientes ámbitos de exposición. Y así lo he ido haciendo yo mismo durante la lectura de las páginas de este manual de entendimiento *pseudoreligioso* del arte contemporáneo de más rabiosa actualidad.

Sí, he dicho *pseudoreligioso*, porque la excusa que se nos presenta como hilo conductor es la serie de pecados capitales que la tradición cristiana atribuye a la debilidad del ser humano: avaricia, gula, ira, pereza, lujuria, envidia y soberbia. Sin utilizarlos en ningún caso desde la perspectiva estricta de la moral -si he de decir, sin embargo, que hay una sutil reflexión al menos ética en la mayor parte de los casos- el autor asocia las características formales de las obras de diferentes artistas plásticos, a las que definirían cualitativamente los mencionados pecados. De tal forma, presentados en triadas, hombres y mujeres coetáneos al lector (y a quien estas palabras escribe), los autores (y actores) del Arte Contemporáneo aparecen ligados también al fenómeno del mercado y de la propaganda, inseparables en la concepción actual de la artisticidad. Porque es innegable que mucho tienen que ver galeristas, marchantes, mercaderes varios y personalidades ególatras, el dinero y la fama, la Bolsa más que la vida, a la hora de aproximarnos al museo o la exposición del siglo XXI.



El objetivo de la obra es pedagógico, en tanto en cuanto es divulgativo, pero no contiene más allá de meras exposiciones de las características personales (de los autores) e individuales (de sus obras), sin llegar en ningún caso a la crítica o al juicio ni de sus intenciones, ni de sus cualidades artísticas. La distinta exposición de las biografías de los artistas, en su mayor parte todavía vivos y en activo en el momento de la publicación de la obra, se va alternando con una serie de breves notas curiosas sobre las obras y sus avatares. Es un acierto la mezcla de consagrados indiscutibles (Botero, Warhol, Koons), con otros más desconocidos (Ángela de la Cruz), o menos susceptibles de incluirse en ninguna lista (OBEY, Banksy, o el mismo Muelle). Y, sin lugar a dudas, resulta sumamente adictivo para el lector el tono fresco e irónico de todo el discurso empleado a lo largo del texto, sobre todo porque está alejado del habitual lenguaje encriptado del que las publicaciones estéticas más al uso presumen.

¿Hablamos entonces de Arte? ¿Es el mismo Arte que el que se estudia a través de miles de años de historia? ¿Recibe una misma consideración? ¿Responde a los mismos estímulos, a las mismas necesidades? ¿Se dirige a los mismos destinatarios? ¿Está protagonizado por la misma tipología de individuos? ¿De qué se trata entonces? No sé hasta qué punto podemos dar respuesta a todas las preguntas en este caso, pero si es cierto que son reflexiones a las que el autor quiere llegar; y quiere hacerlo conservando la perspectiva más tradicional del Arte como respuesta a una necesidad humana de transcendencia y nunca como una tomadura de pelo, ni siquiera aunque sea realizada por unos artistas supuestamente impresentables; como manifestación de las más altas capacidades del ser humano, aunque se base en normas tan poco fiables como el estricto valor del dinero; como necesidad, en suma, aunque sea tratada a veces como un artículo de lujo.

El autor, Óscar García García, es director de la Plataforma de Arte Contemporáneo y ha sido comisario independiente en distintas galerías de arte, ferias, festivales, etc. Ha trabajado en Universidades, Museos e instituciones ligadas al mundo del mercado del arte y su tasación y, desde esta obra, invita al público más generalista al acercamiento irónico al Arte Contemporáneo.

**Juan José García Arnao**

## 50 SOMBRAS DE MAMI. SER MUJER, AMIGA, AMANTE... Y LA MADRE QUE LOS PARIÓ

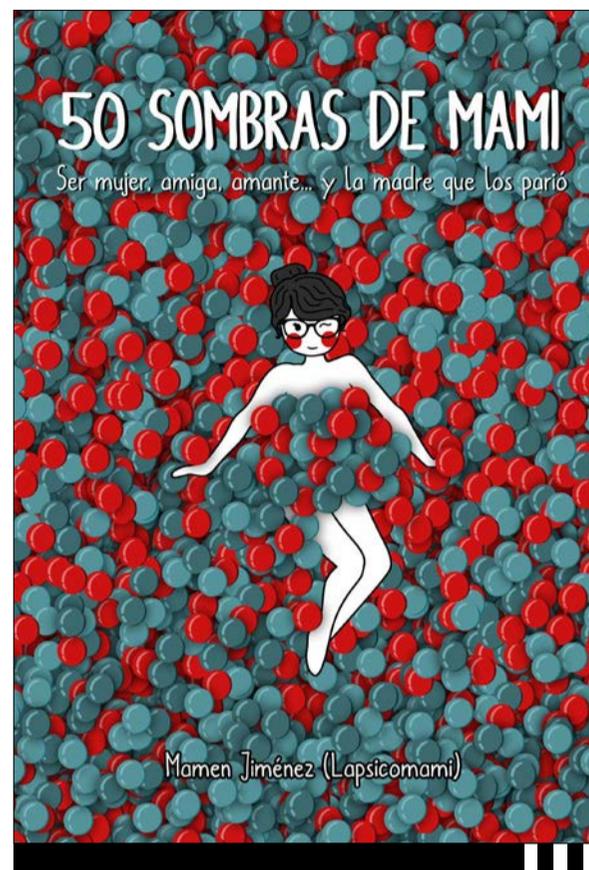
JIMÉNEZ, M. (LAPSIKOMAMI). (2019).

Barcelona: Lunwerg. 160 págs.

*50 sombras de mami* ofrece una lectura amena y divertida dirigida a madres recientes, y no tan recientes. Dividido en capítulos vinculados cada uno a una dimensión diferente de la mujer, intenta abordar la maternidad con realismo y buen humor, distanciándose de la idealización romántica de esta experiencia, pero evitando también caer en el pesimismo o la frustración. El libro busca el encuentro en la realidad cotidiana de las madres para, a partir de ahí, ofrecer empatía, acompañamiento y herramientas para cuidarnos en una etapa de la vida en la que la cantidad de tareas y responsabilidades diarias llevan con frecuencia a que una misma sea lo último a lo que prestar atención.

Respaldada por la experiencia de su trabajo profesional, Mamen Jiménez (Lapsicomami) consigue que cualquier madre pueda sentirse identificada con facilidad en al menos algunos de los rasgos de la maternidad que comparte en estas líneas. Con sentido del humor se acerca a aquellos cambios no tan deseados y ayuda a analizar y aceptar otros de los que a lo mejor la lectora no es si quiera consciente. Todo ello con un planteamiento optimista y práctico, desde la complicidad de la experiencia compartida, sin autoritarismos ni verdades absolutas que puedan hacer sentir incómoda a la persona que lee.

Las ilustraciones del libro complementan el texto perfectamente, potenciando el humor y ayudando a fijar ideas dando como resultado en conjunto una lectura ligera en la que las páginas vayan pasando sin apenas darnos cuenta.



El título puede inducir a error, por su similitud con otro de una famosa novela conocida por su alto contenido erótico. Si bien el libro incluye un análisis de los cambios con la maternidad de la relación de pareja y de las relaciones sexuales en particular que, no es este el tema principal ni el único.

La culpa, los cambios físicos, las relaciones de pareja y de amigos, el sexo, el desarrollo profesional... El *antimanual*, como se define, aborda múltiples temas para dar una visión global de una realidad compleja que normalmente nos desborda. Reclamando la abolición del mito de *superwoman* que nos atribuímos o atribuyen a veces a las madres y reclamando la imperfección como parte de cualquier persona, también de las madres, la autora se dirige con cariño y respeto a la lectora y le ofrece ayuda para construir una imagen optimista de sí misma, mejorar su autoestima, reducir la frustración y mejorar, en general, su calidad de vida. Entendiendo, además, que aunque el foco del libro está puesto en la madre, su bienestar redundará positivamente en el de su descendencia.

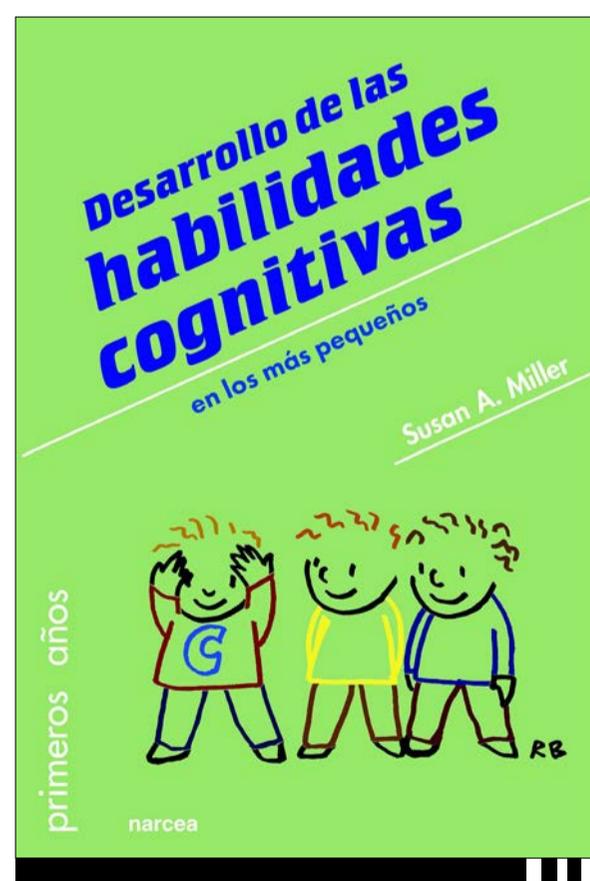
Irene Suárez Lacalle

## DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS MÁS PEQUEÑOS

MILLER, S. A. (2019).

Madrid: Narcea. 112 págs.

Susan A. Miller, es profesora emérita de educación infantil en la Kutztown University de Pensilvania. Ha sido maestra, directora, profesora universitaria y supervisora de maestras en formación. Colabora activamente con numerosas organizaciones a nivel nacional e internacional en relación a la primera infancia. Ha publicado cientos de artículos y es autora o revisora de decenas de libros, traducidos a varios idiomas. Su pasión es escribir para los niños pequeños, sus familias y los maestros y las maestras, pero sobre todo no deja de maravillarse con las diversas formas que los niños utilizan para resolver problemas o diseñar algo único.



Las habilidades cognitivas se desarrollan muy rápido en los primeros años de vida del niño. Su curiosidad estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad, que hacen referencia al pensamiento matemático, a los conceptos espacio-temporales y convierten al niño en científico, escritor, lector o artista.

El libro está diseñado para ayudar a comprender la amplia gama de habilidades cognitivas de los niños de educación infantil. Ofrece a los educadores estrategias que le resultarán útiles para el desarrollo y crecimiento de dichas habilidades. Se estructura en diez capítulos: el pensamiento mágico, la curiosidad, los conceptos temporales y espaciales, el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, de lectura básica y del pensamiento matemático, explorar la creatividad y el proceso de escritura, y aprender participando en investigaciones científicas. Temas de sumo interés para todo educador en el que se puede observar cómo los diferentes hitos del desarrollo cognitivo afectan a las diferentes etapas de la vida de los niños y niñas.

Cada capítulo se estructura en cuatro bloques o apartados que combinan los aspectos teóricos y las propuestas prácticas para los educadores. En la primera parte, a partir de su experiencia con los niños y niñas, ofrece algunas pinceladas teóricas del contenido a presentar, una breve *definición* del contenido que trata el capítulo, los aspectos más destacados del *desarrollo del niño* de tres y cuatro años que complementa con el relato de historias reales para explicar cada una de las habilidades cognitivas.

El bloque segundo, con el epígrafe *Lo que puedes hacer*, ofrece pautas y propuestas de interés para profesores y padres, y estrategias de enseñanza útiles, tales como el uso de materiales de pintura, dramatizaciones, cajas sensoriales, representaciones, utilización del cronómetro, realización del calendario, seguimiento del crecimiento de una semilla, juegos manipulativos, de construcción, de clasificación, carreras de obstáculos, fomento de la experimentación e investigación, utilización de programas de ordenador, mezclar arte y música, música y matemáticas, colecciones, construcciones, visitas a un invernadero, zoológico, vivero, planetario, granja., exposición de los trabajos, escritura del diario personal, crear biblioteca de aula, libros sin palabras, juegos con rimas, ideas para despertar y mantener la curiosidad de los niños.

En el tercer apartado, con el título *Otros aspectos que conviene tener en cuenta*, aborda algunas circunstancias cuando los niños no están en línea con el desarrollo propio de esa edad.

Ofrece algunas pautas que los educadores han de tener presente, como ser conscientes de sus respuestas, seguir la corriente, tranquilizarse, no mostrar disgusto ante su curiosidad, confusión en el sentido del tiempo ante un cambio de rutina, concreción del concepto del tiempo, prestar atención con los signos de inactividad física o ineptitud social, no apresurarse a resolver el problema de un niño, exploración ante la evitación de retos en los niños, convertir un error en algo positivo, apoyar la creatividad, aceptar los errores, tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños y no mostrar ansiedad, dar tiempo, contar con los problemas de seguridad...

La cuarta sección *Actividades para hacer en casa*, ofrece propuestas fáciles y divertidas para que los padres puedan trabajar y explorar en casa con sus hijos. Se pueden mencionar la realización de un “libro de deseos” para la familia, darse un paseo o tour por el barrio, hacer puzles, organizar un karaoke casero, construir artículos creativos con material de desecho, realizar una exposición fotográfica propia, jugar a juegos de mesa, actividades de reciclado, desarrollar habilidades de lectura utilizando el ordenador, el teléfono inteligente o la Tablet, realizar collage con letras...

Es un libro de lectura atractiva y ágil, con un título adecuado al contenido. Su estructura temática invita a ser leído por temas, según el interés del lector, al conectar con sus necesidades. Se disfruta con la lectura, despierta el interés y la imaginación ante la oferta de diversas propuestas prácticas que se pueden incorporar en la educación de los más pequeños, tanto en casa por la familia como en el aula por los maestros. Libro recomendable para educadores, padres y educadores en formación inicial.

Susan A. Miller, desde la experiencia acumulada con niños, como maestra, madre y abuela, y de la relación con otros compañeros, narra de modo coloquial, con un lenguaje sencillo, claro y conciso, sin recurrir a grandes investigaciones o referencias teóricas, las etapas que atraviesan los niños de estas edades de educación infantil y ofrece pautas prácticas para maestros y padres. Pretende “afianzar la pasión por educar y enseñar a los más pequeños”.

**María Rosario González Córcoles**

## TOM GATES: GALLETAS, ROCK Y MUCHOS DIBUS GENIALES

PICHON, L. (2019).

Madrid: Bruño. 254 págs.

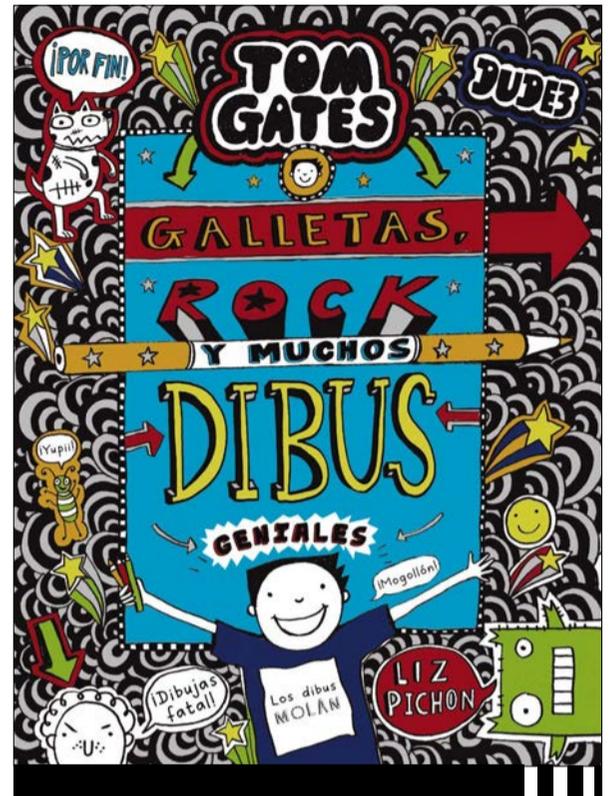
La presente obra es la última entrega de las aventuras de Tom Gates, la serie de libros infantiles referencia de Liz Pichon (Londres, 1963), en la que se narran situaciones cotidianas desde una perspectiva humorística y que permite al lector o lectora infantil empatizar con los diferentes acontecimientos que se explican en el libro.

Con este punto de partida, el lector o lectora se encuentra frente a una obra inicialmente caótica, al ojear sus páginas, la sensación de desorden y de irregularidad es abrumadora para el lector adulto, no hay capítulos, el paginado aparece y desaparece como el Guadiana y, además, la tipografía sufre cambios dentro de la misma frase.

La experiencia que supone leer la obra de Liz Pichon, se puede considerar de interactiva ya que en sus páginas se pueden encontrar actividades para realizar, espacios de dibujos o incluso instrucciones para realizar manualidades.

La lectura de este libro se podría iniciar desde cualquier página, de tal modo que aquellos lectores o lectoras, que no estén habituados a leer obras literarias bien estructuradas, podrán empezar a disfrutar de esta obra, en cualquier situación.

La primera instancia de este libro apodera al lector de una serie de consejos con los cuales, la lectura puede suponer una excusa para librarse de aquellas tareas más tediosas que la vida reserva a una temprana edad; las tareas escolares, domésticas, sociales y un largo etcétera. Con esta perspectiva de humorística inicial se plantea una relación interesante entre el lector o lectora y el documento como fuente de conocimiento y a la vez un espacio de confianza.



La presente obra es la última entrega de las aventuras de Tom Gates, la serie de libros infantiles referencia de Liz Pichon (Londres, 1963), en la que se narran situaciones cotidianas desde una perspectiva humorística y que permite al lector o lectora infantil empatizar con los diferentes acontecimientos que se explican en el libro.

Con este punto de partida, el lector o lectora se encuentra frente a una obra inicialmente caótica, al ojear sus páginas, la sensación de desorden y de irregularidad es abrumadora para el lector adulto, no hay capítulos, el paginado aparece y desaparece como el Guadiana y, además, la tipografía sufre cambios dentro de la misma frase.

La experiencia que supone leer la obra de Liz Pichon, se puede considerar de interactiva ya que en sus páginas se pueden encontrar actividades para realizar, espacios de dibujos o incluso instrucciones para realizar manualidades.

La lectura de este libro se podría iniciar desde cualquier página, de tal modo que aquellos lectores o lectoras, que no estén habituados a leer obras literarias bien estructuradas, podrán empezar a disfrutar de esta obra, en cualquier situación.

La primera instancia de este libro apodera al lector de una serie de consejos con los cuales, la lectura puede suponer una excusa para librarse de aquellas tareas más tediosas que la vida reserva a una temprana edad; las tareas escolares, domésticas, sociales y un largo etcétera. Con esta perspectiva de humorística inicial se plantea una relación interesante entre el lector o lectora y el documento como fuente de conocimiento y a la vez un espacio de confianza.

Pese a que las historias que se narran puedan parecer inconexas, al seguir el orden en el que están escritas, el lector o lectora podrá reconocer que desde un principio se inicia un relato que persigue un hilo conductor que nos traslada hasta el final del libro, de tal modo que al final describe un libro redondo y cerrado, lo que puede parecer una sorpresa al ojear inicialmente sus páginas.

El lector o lectora encontrará una serie de dibujos que inicialmente parecen contextualizar o describir situaciones, pero según se profundiza en su análisis, se puede entender que los constantes dibujos están orientados a expresar las emociones que los personajes van sintiendo. Este último detalle es muy interesante ya que denota la intencionalidad de la autora con esta obra, y no es describir situaciones al azar, sino que se intenta incidir en las habilidades sociales de los infantes.

Este no es un libro para todos los públicos, el lector o lectora acostumbrado a una historia organizada y que oriente al lector a o lectora a través de sus páginas, puede sentir cierta desorientación en su lectura; o incluso aquellos jóvenes que deseen dejar volar su imaginación, quizá denoten una sobreexposición de sus imágenes, limitando de este modo el proceso imaginativo que se genera con la lectura.

En contrapartida, este libro puede ser un buen reclamo para determinados jóvenes que no se hayan encontrado aun con el placer de la lectura. Su estilo cercano y desenfadado puede generar un vínculo con aquellas personas que no busquen o no requieran de un documento estructural.

**Albert Marquès Donoso**

## **POR QUÉ LA INFANCIA. SOBRE LA NECESIDAD DE QUE NUESTRAS SOCIEDADES APUESTEN POR LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.**

**TONUCCI, F. (2019).**

**Barcelona: Ediciones Destino. 160 págs.**

Tonucci, psicopedagogo, profesor, dibujante y pensador hace, en este libro, una reflexión muy personal sobre la infancia, basándose siempre en la Declaración de los Derechos del Niño. Muestra un conjunto de propuestas educativas siempre desde un punto de vista personal y basado en la propia experiencia sin imponer ni desacreditar. Expone todos sus argumentos tomando como ejemplo vivencias y contactos con maestros y niños buscando devolver el protagonismo, la autonomía y el poder de toma de decisiones a los niños.

Consta de una introducción, una justificación del tema; ¿Por qué las niñas



y los niños?, Y a continuación habla de tres espacios en los que se desenvuelve el niño: la familia, la escuela y la ciudad. Por último, muestra algunas viñetas de su faceta como dibujante con el pseudónimo de Frato con explicaciones y los agradecimientos y la bibliografía.

El primer capítulo cuenta como, a través de un pequeño error gramatical de su hijo, al decir “He descubierto”, Tonnuci comienza a reflexionar sobre el aprendizaje acelerado que se produce en los primeros años.

El capítulo de la familia, habla de la libertad que se les daba antes a los niños para ir al colegio solos y jugar en la calle y cómo, en los últimos años ha surgido en los países mediterráneos la idea de que los niños son incapaces de valerse por sí mismos y que las calles están llenas de peligros. Revindica s autonomía para un correcto desarrollo.

El tercer capítulo, el de la escuela, explica cómo ésta se inspira en el modelo tradicional de que el aprendizaje importante comienza a los 8 años y de esta manera justifica sus directrices, métodos y fines: premia a los estudiosos y castiga a los malos. Tonucci, demuestra que este no es el verdadero objetivo de la escuela, que debería estar hecha a medida de cada alumno y alumna y por tanto, ser inclusiva.

El siguiente capítulo está dedicado a la ciudad, y como ésta debería amoldarse a las necesidades de los niños y no al revés. Revindica espacios para jugar, eliminar la predominancia de los espacios dedicados a los coches y la toma de decisiones en el espacio del ayuntamiento con un “consejo de niños” para un mejor desempeño y distribución del espacio.

Por último, muestra unas viñetas y su explicación en la cara posterior. Estas viñetas no están elegidas al azar, sino que son una selección personal de las más significativas en relación a su pensamiento y a su trayectoria.

Este libro, por su redacción distendida y su brevedad, es una forma amena de entender mejor el mundo de la infancia. Nos indica la dirección que todos deberíamos de tomar como adultos, ciudadanos, padres, familiares, etc., para entender mejor a los niños, darles su espacio, y, en definitiva, buscar su correcto desarrollo.

**Ana Martínez Hernández**

## MAMÁ. ESTE CUENTO ES PARA TI

VILLAR, M. (2019).

Barcelona: Planeta. 64 págs.

Esta obra, firmada por Mar Villar, se nos presenta con aspecto de libro infantil y, de alguna forma, lo es. Sin embargo, su destinatario es el lector adulto, concretamente un lector muy específico: cada madre. Tanto es así que el destinatario se convierte en el tema de la obra, llegando a ocupar un segundo plano tanto el argumento como la forma en que este se cuenta, porque el valor más elevado de esta obra es su significado: *Mamá, este cuento es para ti* pretende ser un regalo que devuelva a todas las madres, con gran agradecimiento, los cuentos (y todo lo demás) con los que ellas nos han obsequiado cuando éramos niños.

Acabamos de anticipar que el argumento resultaba secundario, y tanto es así que podemos leer esta obra en apenas cinco minutos. La narradora, una hija ya adulta, describe en este cuento a su madre, convirtiéndola a ella y a todas las madres, así como a sus acciones en tan maternal papel (juegos, cuidados, cuentos nocturnos), en las protagonistas de este cuento.

¿Cómo se nos presenta esta historia? En cada doble página encontraremos en el lado izquierdo una o dos frases que cuentan y describen lo que ocurre en la ilustración que hallamos acompañándolas en la página derecha. Aunque todas estas frases van unidas y son las que conforman nuestro breve cuento, las madres que aparecen en las imágenes son diferentes y muy diversas, con el fin de que identifiquemos a nuestra madre con alguna de ellas. ¿Cómo es la tuya? ¿Con gafas o sin ellas? ¿Mulata o de tez clara? ¿Más o menos alta? ¿Tiene corto el pelo o melena al viento?

La autora de la obra que nos ocupa es Mar Villar, una ilustradora que no dudó en aceptar el reto lanzado por la editorial no solo de ilustrar esta obra sino de, además, escribirla. Sus dibujos han acompañado a los más pequeños tanto en cuentos como en libros de texto y otros materiales



escolares. No obstante, no es este su único ámbito de actuación, ya que también podemos toparnos con sus ilustraciones en revistas o trabajos publicitarios, entre otros ejemplos.

Antes de llegar al final de esta reseña, retrocedamos al principio de la misma un instante. Comenzamos aludiendo a cierta ambigüedad en cuanto al destinatario de esta obra: ¿es un libro para pequeños o para mayores?, ¿va dirigido a los niños o a sus madres? La editorial lo cataloga como libro "para padres" y, efectivamente, creo que a multitud de madres les gustaría recibir este libro como regalo, entendiendo el homenaje que denota, pero a pesar de una narración y una narrativa un tanto incidentales.

En definitiva, este cuento toma la forma de una merecida loa a las madres y consigue hacer visible algo, por cotidiano, casi invisible, como es la incalificable labor y amor de estas. Lo anterior es el mérito del libro; y tras el mérito, el reto: ¿y si cada uno escribimos nuestra propia historia?

Rocío Ortega Torrijos



CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO  
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9  
28040 Madrid  
+34 91 4500472

[info@cesdonbosco.com](mailto:info@cesdonbosco.com)



**PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO**  
**SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO**

[www.cesdonbosco.com](http://www.cesdonbosco.com)