

# EFd<sup>igital</sup>

EDUCACIÓN Y FUTURO



23

Julio - Diciembre 2021

ISSN: 1695-4297



**CESdonbosco**  
Centro Universitario Salesiano

## CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

**PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR:** María del Rosario Ten Soriano (FMA).

**DIRECTOR CES DON BOSCO:** Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

**VOCALES:** Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

## 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), Raquel Loredó (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 Loredó (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.



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

[cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html](http://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html)

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



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

# SUMARIO

## ARTÍCULOS

**5 Jóvenes extutelados: análisis de su situación y propuesta de intervención desde la Educación Social**

*Sonia Martín Santamaría*

**35 Emociones primarias y secundarias a través del cine en el aula**

*Alexandra África Roch Pelegrín*

**63 Teaching History Through Heroes and Heroines: Philip II of Spain, ¿Hero or Villain?**

*María Aparicio de Mingo*

**95 Método CEMA: unidad didáctica sobre perímetro y área para 3º de Educación Primaria**

*Carlos López Herrera*

**129 Cultural Diversity in Early Childhood Education: Let's Know Africa and its Culture**

*Laura Amor Gómez*

**151 Educación sexual: propuesta de introducción de los contenidos de sexualidad en el currículo de educación secundaria obligatoria**

*Elena Rivas Leier*

**179 La gamificación utilizada para mejorar el rendimiento académico y la motivación laboral en alumnos de formación profesional**

*Gracia de Jesús Araujo y Melania Palop Belloch*

## SECCIONES

**201 Reseñas Bibliográficas**

23

# ARTICULOS

# JOVENES EXTUTELADOS: ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

## YOUNG CARE LEAVERS: ANALYSIS OF THEIR SITUATION AND AN INTERVENTION PROPOSAL FROM SOCIAL EDUCATION

**Sonia Martín Santamaría**

*Graduada en Educación Social en el CES Don Bosco*

### Resumen

Este artículo busca dar a conocer la realidad del colectivo de los jóvenes extutelados en la Comunidad de Madrid. Comenzando por realizar una aproximación conceptual y sociológica del término “joven extutelado”, realizando un análisis de los perfiles y exponiendo el apoyo legal con el que cuentan. Después, se analizan las instituciones y ayudas existentes en la Comunidad de Madrid, y se da a conocer la opinión de profesionales de este ámbito y de menores que se encuentran viviendo en pisos tutelados. Por último, se desarrolla una propuesta de intervención basada en todos los resultados analizados y en las conclusiones obtenidas.

**Palabras clave:** extutelados, jóvenes, menores, emancipación, autonomía.

### Abstract

This article aims to make known the reality of young care leavers from the Autonomous Community of Madrid. Firstly, the term “young care leaver” will be defined both conceptually and sociologically, thus making a profile analysis and presenting the legal support that young care leavers can rely on. Secondly, institutions and helps granted by the Community of Madrid will be analysed and views from both professionals and minors living in care houses are collected. Thirdly, an intervention proposal based on the results analysis and the conclusions is presented.

**Keywords:** care leavers, youngsters, minors, emancipation, autonomy.

Recibido: 29/11/2021

Aprobado: 20/12/2021

Julio - Diciembre 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

5 - 34

Nº 23

**EFD** digital  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

El colectivo de los jóvenes extutelados es desconocido generalmente por la sociedad ya que son pocas las ocasiones en las que se da a conocer su situación; si los menores tutelados ya son ignorados por gran parte de las personas, una vez cumplen la mayoría de edad estos se vuelven “invisibles”.

Es muy importante prever los recursos que serán destinados para estos menores tutelados una vez tengan los 18 años, ya que, son pocos los jóvenes que consiguen emanciparse y salir adelante; “pasando” en cuestión de horas de un colectivo a otro sin dejar de estar en una situación de riesgo de exclusión social.

## 2. OBJETIVOS

General: analizar la situación actual de los jóvenes extutelados de la Comunidad de Madrid y diseñar una propuesta para su adecuada reinserción sociolaboral.

Específicos:

- Conocer en profundidad los perfiles personales y sociales de los jóvenes extutelados.
- Analizar los recursos que existen actualmente destinados a acompañar a los jóvenes extutelados en su proceso de emancipación.
- Diseñar una propuesta de mejora de los recursos existentes destinados a los jóvenes extutelados en la Comunidad de Madrid.

## 3. MARCO TEORICO

En primer lugar, se precisa conocer que se entiende por jóvenes extutelados y posteriormente abordar aspectos teóricos y legales necesarios para comprender su realidad.

Los jóvenes extutelados son un colectivo compuesto por todos los chicos que han vivido en algún momento de su infancia bajo la tutela de la Administración Pública hasta que han alcanzado la mayoría de edad; es decir eran menores tutelados (Fundación Amigó, 2019), formando así un colectivo que se encuentra en riesgo de exclusión social en la actualidad y que necesita de recursos de intervención para lograr una adecuada reinserción sociolaboral.

### 3.1 Marco histórico de protección a la infancia

#### 3.1.1 La atención a la infancia en la época moderna e ilustrada

No fue hasta los siglos XIV-XV cuando se empezó a tener en cuenta a los menores a nivel social y personal;

anteriormente se les consideraba pequeños adultos y la infancia no tenía importancia, hasta tal punto que son pocos los registros que existen sobre ellos durante la Edad Media (S. V- XV).

Con la primera gran crisis del feudalismo hubo una corriente migratoria del campo a las ciudades y muchos municipios no fueron capaces de asumir este flujo migratorio, provocando el aumento de mendigos que en muchos casos eran niños huérfanos. Los ciudadanos reaccionaron creando la institución Padre de Huérfanos en 1338, su función era recoger a los niños de la calle y albergarlos en hogares de acogida hasta cumplir la edad adulta para adquirir rutinas, educación y aprender un oficio para el futuro.

En 1542, Juan de Lequeitio funda el Colegio de Doctrinos, acogiendo a niños abandonados, huérfanos y mendigos, con el fin de enseñarles lectoescritura y cuentas, además de educarlos para su futura socialización desde una intervención cristiana.

Es en el siglo XVIII, durante la Ilustración, existe una nueva actitud hacia la infancia y la institución reeducadora más importante fueron los hospicios, donde vivían menores delincuentes, huérfanos, etc.; que, asistían a talleres y clases para aprender lectoescritura y cuentas para fomentar hábitos de vida normalizados.

En el siglo XIX, aparecen nuevas reformas preventivas y correctoras referentes a la infancia, debido a que las largas jornadas laborales de madres y padres potenciaban la desviación de los niños, ya que o tenían trabajos deshumanizadores, o pedían y robaran en las calles. Los niños siempre habían trabajado para ayudar a la economía familiar, pero con la llegada de las fábricas aumentó aún más la mano de obra infantil, provocando campañas para acabar con la explotación infantil.

En 1873 se aprobó la primera ley reguladora de trabajo infantil, la cual prohibía trabajar a menores de 10 años y regulaba el horario laboral según la edad; y más tarde en 1900 con la Ley sobre el trabajo de mujeres y menores, se obligaba a que los niños tuviesen horas destinadas a cursar la enseñanza primaria; aún escritas estas leyes, la explotación infantil seguía siendo algo cotidiano, ya que muchas familias tenían grandes problemas económicos.

A lo largo del siglo XIX aparece la escuela como alternativa a la fábrica y con las mismas funciones socializadoras, y también, los patronatos, instituciones encargadas de educar moralmente a los jóvenes reclusos y niños abandonados, facilitándoles un trabajo e ingresándolos en instituciones benéficas si no podían ser devueltos a sus familias.

Para acabar, a comienzos del siglo XX la preocupación la infancia fue en aumento, aprobándose el 12 de agosto de 1904 la Ley de Protección de la Infancia.

### **3.1.2 Antecedentes directos de la intervención y tutela de jóvenes**

El antecedente de los recursos y pisos de emancipación que existen actualmente es en muchos aspectos el modelo de Casa de Familia que José Pedragosa fundó en 1905, siendo esta una “institución puente” para preparar a los menores a adaptarse a su futura reinserción en la sociedad, disminuyendo las reincidencias delictivas que derivan de salir de un régimen cerrado apartado de la sociedad. Además, usaba a la familia como elemento reeducador, algo que se plasmaba en los rasgos de estas casas: no había reglamento interno, la autonomía era orientada por el educador, el valor del trabajo era un elemento de recuperación social, se organizaban numerosas actividades colectivas, etc. Otros antecedentes que han influido son los siguientes:

Las Casas de Corrección fueron unas de las primeras instituciones reeducadoras; hay constancia de una fundada en Madrid en 1840, a la que fueron trasladados los menores de dieciséis años que se encontraban en la cárcel y allí se organizó una escuela, talleres de zapatería y empajado de sillas; y otra en Barcelona iniciada en 1834 pero que hasta 1854 no fue destinada únicamente a niños y jóvenes de conducta regular necesitados de reforma siguiendo un régimen de escuela, trabajo y recreo.

El modelo de La Escuela de Reforma Asilo Toribio Duran, es la última transformación que sufre la casa de corrección de Barcelona en 1880. Tras una primera observación, los niños entraban a la casa acompañados de un compañero que les enseñaba las normas y costumbres; se desarrollaban numerosas actividades orientadas a la formación profesional, a la educación moral, a la instrucción escolar y a la disciplina. Cuando los niños salían del asilo se les daba ropa nueva, el dinero correspondiente a las horas trabajadas dentro de la institución, y se les buscaba trabajo.

La escuela de Santa Rita en Carabanchel Bajo es un modelo de intervención que comenzó a funcionar en 1888, se destinaba a la corrección y reforma de los mayores de nueve años que necesitaban de medidas tutelares y el sistema utilizado se dividía en tres etapas: La primera era la acogida donde se observaba el nivel de desestructuración del menor, la segunda era el grupo terapéutico, y por último el reingreso en la familia y la sociedad.

Las Colonias Agrícolas son un proyecto llevado a cabo por Ramón Albo en 1928, una sociedad privada y benéfica que buscaba la reeducación social a través de la agricultura. Los tutelados de honor, que eran uno de los grupos en los que se dividían los educandos, al demostrar su constancia en la reeducación y el trabajo, tras casarse se les daba una casa independiente y una parcela de tierra. En 1949 se habían entregado ya a varios matrimonios casas y parcelas, y se levantó el “pueblo de los tutelados” que llegó a tener iglesia, cines, talleres, teatro y una escuela.



En definitiva, se puede comprobar como a lo largo de estos siglos se han proporcionado numerosos intentos, ayudas y recursos destinados a proporcionar a la juventud una posibilidad de desarrollo personal y de reinserción en la sociedad, basados en la importancia de crecer en un entorno familiar y en la posibilidad de aprender un oficio.

### **3.2 Marco jurídico de protección a la infancia**

Actualmente lo que sustenta todas las actuaciones que se llevan a cabo para velar por el bienestar de los menores en España es la Ley de Protección de la infancia 1996 modificada recientemente en 2015 que surge de la necesidad de proveer al menor de un adecuado marco jurídico que lo respalde.

Esta ley se aplica a todos los menores de dieciocho años que se encuentren en España sin discriminar por sexo, raza, nacionalidad, cultura, lengua, enfermedad u opinión.

Además, las Administraciones Públicas tienen la obligación de garantizar estos derechos y dar una asistencia basada en la supremacía del interés del menor, el mantenimiento del menor en el medio familiar siempre que sea posible, su integración social, la prevención de situaciones de riesgo, la sensibilización y solidaridad social, y, la objetividad y seguridad jurídica en la actuación protectora.

Uno de los títulos de esta ley se centra en las actuaciones que se deben llevar a cabo en caso de desprotección social del menor, previniendo y reparando situaciones de riesgo, actuando de forma inmediata y realizando un seguimiento.

La ley vigente de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia de 2015 amplía y cambia varios aspectos de su antecesora. Una de las modificaciones, es la ampliación del artículo 2 que trata sobre el interés superior del menor, en él se detalla que este interés debe ser valorado tanto en el ámbito público como privado y que se tendrán en cuenta varios criterios para interpretarlo, tales como la protección de su derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, la consideración de los deseos y sentimientos del menor; la idoneidad de que el menor permanezca en un entorno familiar sin violencia; la preservación de la identidad y la no discriminación.

La perspectiva de la ley vigente cambia con respecto a la anterior, ya que los menores no solo son sujetos pasivos que poseen derechos, sino que, desde la nueva concepción de los menores como ciudadanos, se les reconoce el derecho a ser escuchados y ser corresponsables de la sociedad en la que viven, participando de forma activa y cumpliendo una serie de deberes en los ámbitos familiar, escolar y social.

Por último, se quiere mencionar que, aunque se han realizado grandes avances en materia de protección

de menores, aun no existe ninguna legislación que regule proyectos de emancipación para los jóvenes que han sido tutelados en algún periodo de su vida.

### **4.3 Marco sociológico**

#### **4.3.1 Inclusión y exclusión social**

Los jóvenes extutelados son un colectivo en riesgo de exclusión que se encuentra en una situación de emancipación para la que no están preparados.

Por ello, es importante comenzar conociendo los enfoques que existen actualmente sobre la exclusión social.

Autores como Oscar Lewis (1961) analizaban la exclusión social como el resultado de la falta de incentivos en los individuos, de la interiorización y satisfacción ante su situación de exclusión. El segundo enfoque entiende la exclusión como el resultado de la falta de oportunidades desde el poder político, Loic Wacquant (2001) reafirmó que existe un sistema político e institucional que refuerza las situaciones de exclusión; es decir, que existen fuerzas que determinan y moldean la exclusión.

Por último, el tercer enfoque y más actual, es una síntesis entre los dos anteriores y estudia la exclusión social como resultado de la falta de desprotección social desde el estado de bienestar y como la falta de adaptación de las personas a los cambios producidos en la sociedad. El enfoque de las capacidades de Sen (1992) es la teoría que más ha influido en este concepto, basándose en la relación entre funcionamientos, las cosas que una persona puede hacer de forma ilimitada formando así su bienestar personal, y las capacidades, conjunto de funciones a conseguir de una persona pudiendo elegir entre diferentes posibilidades, algunas de ellas limitadas por el entorno.

Por otro lado, Laparra (2007) incluye en el proceso de exclusión tanto a las personas que viven un proceso excluyente, como aquellas que pueden prevenirlo y/o intervenir.

Entendiéndose la inclusión social como la capacidad que tienen los individuos y los grupos para mejorar su desarrollo personal y su participación social (Reglero, 2007), los jóvenes han de hacer frente a los numerosos obstáculos mencionados, y para ello, existen ejes como pueden ser la familia y el capital social, la participación en el mercado o el reconocimiento público para lograrlo, y así poder llegar a su emancipación y comenzar una vida de adultos independientes integrados en la sociedad.

### **4.3.2 Conceptualización de los jóvenes en España**

Es conveniente destacar la forma en la se ha referido a este colectivo a lo largo de los años como infantes, niños, adolescentes, menores y/o jóvenes.

La infancia hace referencia a la etapa del desarrollo humano entre el nacimiento y los seis años, seguida de la niñez que dura hasta los doce años y después, aparece la adolescencia que dura hasta la mayoría de edad y forma parte de la juventud, ya que esta última dura de los catorce a los casi treinta años aproximadamente, siendo la etapa de objeto de propuesta de este trabajo.

La juventud se puede enmarcar en cuatro ámbitos conceptuales (Gonzalez-Anleo y Gonzalez- Anleo, 2008, p. 63): los jóvenes como categoría social con características y estatus similar pero que no forman un grupo; como una etapa del del ciclo vital, considerando la edad como una normal social interiorizada a la que se le atribuye unos valores concretos, ciertas responsabilidades, logros, roles y pautas; como una nueva clase social que está en conflicto generacional entre el progreso y lo tradicional; y, como subcultura, afirmando la existencia de una cultura juvenil como una etapa antes de la ruptura de los hijos con sus familias, caracterizándose por la lealtad hacia sus iguales, la ausencia de valorar económicamente todas sus acciones, las formas de vivir, de pensar y actuar (Parsons, 1942; Coleman, 1955).

### **4.3.3 Factores de riesgo en la inclusión social de los jóvenes en España**

La inclusión social de los jóvenes viene determinada por dos ejes: la familia y la capacidad de autonomía. Actualmente, los jóvenes se encuentran con diferentes obstáculos para llegar a ser independientes; pero, además, los jóvenes extutelados también están influidos por la falta de apoyo familiar, por lo que sufren una doble discriminación y una más difícil inclusión en la sociedad.

Los factores de riesgo que pueden dificultar la inclusión de los jóvenes se pueden dividir en tres tipos: factores socioeconómicos como el fracaso escolar, el desempleo o empleo inestable, barreras culturales y el embarazo adolescente; factores institucionales que limitan la participación como la desconfianza en los jóvenes, la inexistencia de redes de apoyo, la desestructuración familiar, una baja calidad educativa y el machismo; y, los factores culturales que favorecen la exclusión social como el uso frecuente de drogas, ausencia de proyectos de vida, dificultades para el desarrollo de la identidad y baja autoestima (González-Anleo y González-Anleo, 2008, p. 164).

Además, estos jóvenes tienen añadido otro factor de riesgo, la desvinculación de la familia. La familia desempeña una función imprescindible en el proceso de socialización, posibilitando la adaptación de las

personas y previniendo la marginación.

El primer contacto que tienen los niños con las normas de conducta es mediante la observación e imitación de sus referentes más cercanos, progresivamente van asumiendo estas conductas y, por último, estos referentes se van convirtiendo en modelos de vida, que más tarde se reforzaran o reemplazaran.

Por otro lado, en cuanto a la capacidad de autonomía, existe una creciente dificultad para que los jóvenes puedan adquirir el capital social, cultural y simbólico; provocando que cada vez acepten más trabajos precarios, emigren, se enfrenten al paro, no acaben los estudios obligatorios, etc.

La emancipación indica el fin de la juventud e implica tanto aspectos económicos como familiares, y es que actualmente, la media de edad en la que los jóvenes de España se emancipan y se vuelven autónomos es de 29 años (Fundación Amigo, 2019), y las causas principales del alargamiento de este proceso son la prolongación de la formación, las transformaciones del mercado laboral, las dificultades para conseguir una vivienda propia, y la influencia de los valores de la comunidad.

Por ello, todo esto sumado a la difícil realidad que afrontan los jóvenes extutelados convierte su emancipación en un proceso especialmente complejo, por lo que es imprescindible su preparación para fomentar su autonomía, logrando así su integración sociolaboral y un correcto desarrollo personal.

## **5. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PERFILES SOCIALES DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS**

Ya que, una vez cumplen la mayoría de edad no se realizan registros sobre los jóvenes extutelados, se utilizarán los datos de los 2303 menores atendidos durante 2018 recogidos en la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor del año 2018 de la Comunidad de Madrid; para proporcionar información más concreta sobre sus características personales, educativas, familiares...

*Características personales:* se puede observar como el número de menores que se encuentran en centros de acogida de sexo masculino es mayor que el de sexo femenino, con un 60% frente a un 40% respectivamente, y en cuanto a la procedencia, el 49,93% son españoles, el 7,34% españoles de segunda generación y el otro 42,73% son menores tutelados extranjeros. En el caso de los menores con diversidad funcional son un 15,24% del total.

Por último, los datos relacionados con las edades muestran una relación directa entre el aumento de edad y el aumento de menores en acogimiento residencial; más de la mitad de los menores tutelados en acogimiento residencial se encuentra entre los 15 y 18 años, sumando el 51,3%; el siguiente grupo más

numeroso es el de las edades entre 11 y 14 años con un 24,2%; y, por el contrario, el grupo de menores que corresponde a las edades entre 0 y 3 años solamente suma un 5,7%.

**Figura 1.**

*Tabla de datos de menores tutelados*

**Datos relacionados a características personales:**

**Figura 1.** Tabla de datos de menores tutelados según su acogimiento.

Datos generales		2.303 menores acogidos	
Sexo	Masculino	1398	60%
	Femenino	905	40%
Nacionalidad	Español	1150	49,93%
	Español de segunda generación	169	7,34%
	Extranjero	984	42,73%
Diversidad funcional	Con	351	15,24%
	Sin	1952	84,76%
Edad	0-3	131	5,7%
	4-6	135	5,8%
	7-10	298	13%
	11-14	558	24,2%
	15-18	1181	51,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor.

Durante el 2018, la Comunidad de Madrid contó con 1.612 plazas distribuidas en 94 centros de Residencias para menores tutelados, y durante todo este año se atendieron un total de 2303 menores. En la Figura 1 están reflejados los datos relacionados con el sexo, la nacionalidad, si tienen o no discapacidad y la edad de estos menores tutelados en residencias de la Comunidad de Madrid en 2018. Se puede observar como el número de menores de sexo

Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

*Características familiares:* el desarraigo familiar y la vivencia de experiencias negativas son característica familiares propias de este colectivo y esto se puede comprobar en los motivos por los que se les aplican las medidas de protección; por ejemplo: ser menor extranjero no acompañado (38,75%), abandono físico o negligencia (19,72%), o conflictividad familiar (11,53%).

**Figura 2.**

*Principales motivos de ingreso*

Las medidas de protección y pasan a estar bajo la tutela de la Dirección General de la Familia y el Menor; por ejemplo: abandono físico (19,72%) y/o emocional (1,61%), maltrato físico (3,81%) y/o emocional (1,61%), abuso sexual (0,92%), etc.

**Figura 2.** Principales motivos de ingreso

Motivos	Total	%
Menores extranjeros no acompañados	336	38,75
Abandono físico/negligencia	171	19,72
Conflictividad familiar	100	11,53
Incapacidad control conducta adolescente	61	7,04
Maltrato físico	33	3,81
Enfermedad de los progenitores	25	2,88
Abandono emocional	17	1,96
Privación de libertad de los responsables	17	1,96
Maltrato emocional	14	1,61
Conductas adictivas de progenitores	12	1,38
Situación de calle	12	1,38
Violencia de género parental	9	1,04
Abuso sexual	8	0,92
Otros	52	5,99

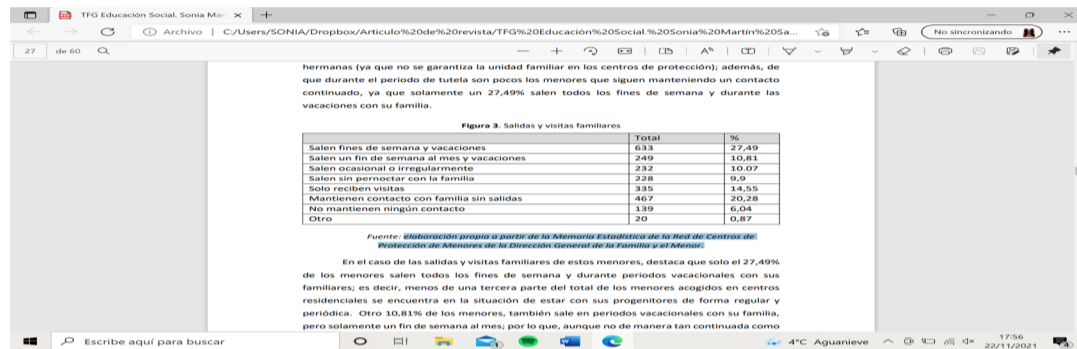
Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor.

Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

El desarraigo familiar es otra característica común de estos jóvenes, ya que son separados de su núcleo familiar; además, de que durante el periodo de tutela son pocos los menores que siguen manteniendo un contacto continuado, solamente un 27,49% salen todos los fines de semana y durante las vacaciones con su familia.

Figura 3.

Salidas y visitas familiares

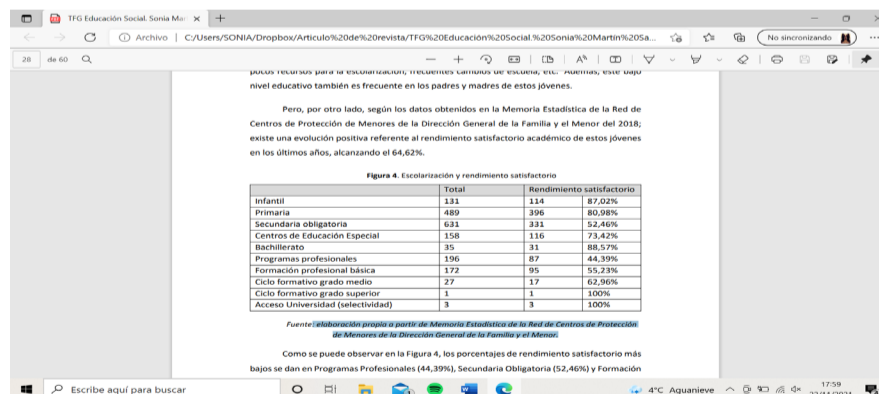


Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

*Características de formación:* según Fundación Amigó (2014) el nivel educativo de este colectivo suele ser bajo debido a la escasa motivación, falta de apoyo, absentismo escolar, pocos recursos para la escolarización, frecuentes cambios de escuela, etc. Pero, los datos obtenidos muestran una evolución positiva referente al rendimiento satisfactorio académico de estos jóvenes, alcanzando el 64,62%.

Figura 4.

Escolarización y rendimiento satisfactorio



Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

Los porcentajes de rendimiento satisfactorio más bajos se dan en Programas Profesionales (44,39%), Secundaria Obligatoria (52,46%) y Formación Profesional Básica (55,23%), coincidiendo estas etapas

escolares con la adolescencia, caracterizada por la falta de motivación y la baja autoestima; además, sobre los 16 años el menor decide si quiere continuar o no con sus estudios; por lo que, muchos de los menores deciden no implicarse más.

Por otro lado, tanto en los ciclos formativos de grado superior como en selectividad hay un 100% de rendimiento satisfactorio, seguidos de bachillerato con un 88,57%. Se puede ver como el número de menores que cursan estas modalidades es muy inferior, pero se detecta que los menores que han querido continuar con su formación lo hacen de manera favorable.

Además, en 2018 participaron un total de 429 menores en programas de inserción laboral, destacando JUNCO con 311 participantes, con un nivel de aprovechamiento superior al 60%. Es importante comentar que, en el año 2018, solo 74 menores se encontraban con contrato de trabajo, siendo un 7,8% de los menores en edad de trabajar, un porcentaje muy bajo.

**Figura 5.**

*Programas de inserción laboral*

Por otro lado, tanto en los ciclos formativos de grado superior como en selectividad hay un 100% de rendimiento satisfactorio, seguidos de bachillerato con un 88,57%. Se puede ver como el número de menores que cursan estas modalidades es muy inferior al resto, ya que son estudios superiores y no obligatorios; aunque se detecta que los menores que han querido continuar con su formación lo hacen de manera favorable.

**Figura 5. Programas de inserción laboral**

	Total	Aprovechamiento satisfactorio
JUNCO	311	189
CIMTO	95	65
UFIL	23	11
ELFOS	2	2
ASPA	2	1
ESCUELA MANZANARES	20	0
BALIA	3	3
SEPE Y AYTO	5	5
CRUZ ROJA	3	2
FUNDACION TOMILLO	3	2
YMCA	1	0
Escuela Taller Albañilería	1	1
Programa PAIS	10	5

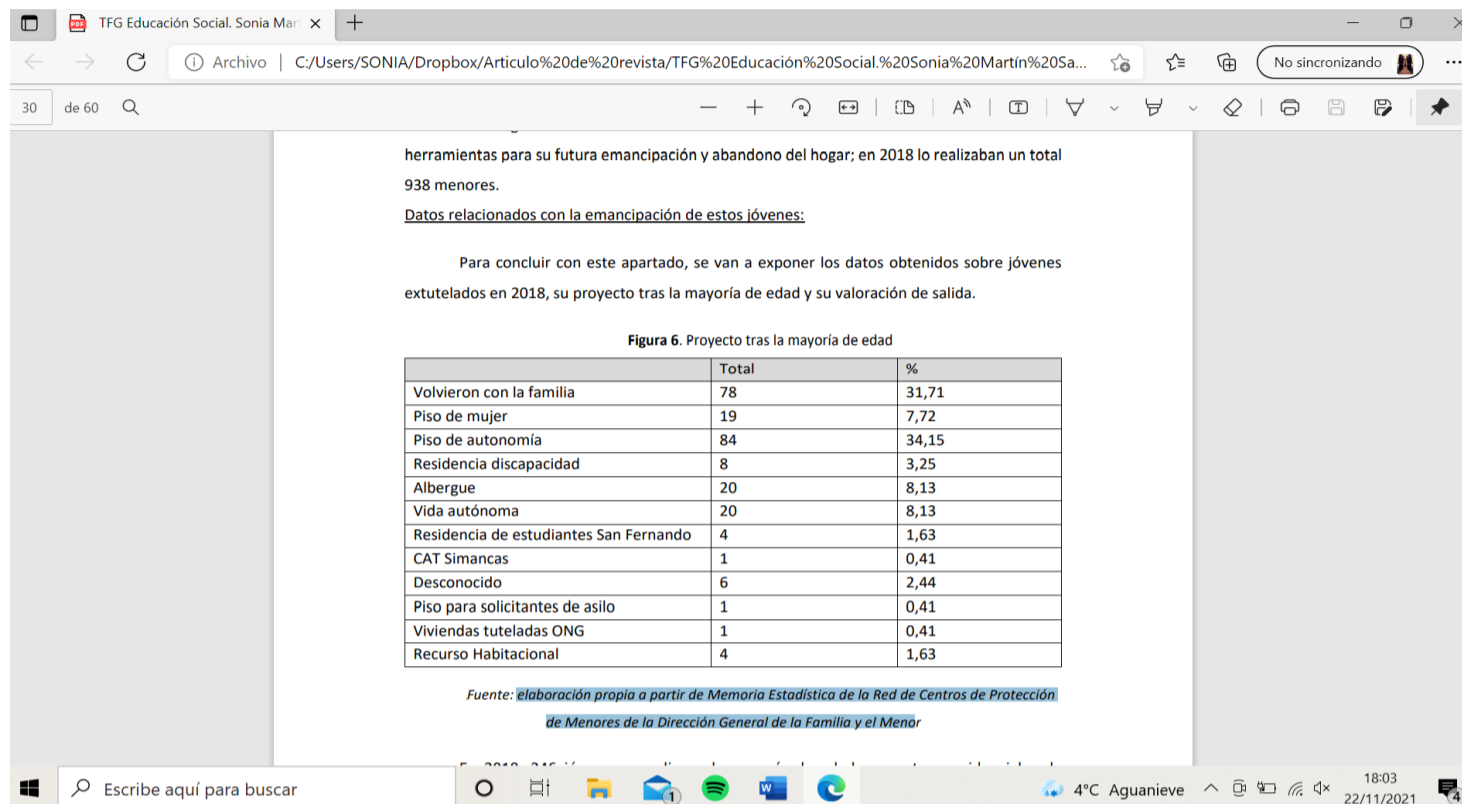
Fuente: elaboración propia a partir de Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor.

Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

Emancipación de estos jóvenes: en 2018, 246 jóvenes cumplieron la mayoría de edad en centros residenciales de acogida, por lo que tuvieron que abandonarlos. La opción que más jóvenes eligieron fue la de ir a un piso de autonomía (34,15%), seguido de volver con la familia de origen (31,71%). Por último, de 764 jóvenes extutelados que fueron entrevistados, el 69,37% destaca tener una situación favorable acorde con los objetivos de la intervención.

Figura 6.

Proyecto tras la mayoría de edad



Nota. Elaboración propia a partir de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de la Familia y el Menor, 2018.

## 6.METODOLOGÍA

### 6.1 Revisión sistémica de programas

La primera herramienta que se va a utilizar es el análisis sistémico para realizar una revisión de programas destinados al colectivo de los jóvenes extutelados en la Comunidad de Madrid.

El análisis de la realidad es un proceso de dos etapas: Una primera etapa centrada en la identificación de problemas que argumenta la necesidad de una solución; y, una segunda etapa, el estudio de necesidades y creación de recursos y servicios (Pineault y Daveluy, 1990).

Mediante estas dos etapas y un cuadro comparativo se hará una revisión de los recursos existentes para los jóvenes extutelados y su proceso de emancipación, dando a conocer cómo se gestionan, cuantas plazas tienen, que tipo de actividades realizan, etc. y así encontrar posibles necesidades que deben ser cubiertas. El cuadro comparativo está formado por varios ítems enmarcados en: profesionales, destinatarios, características generales y reinserción sociolaboral.



Figura 7.

Cuadro comparativo de recursos destinados a la emancipación de jóvenes extutelados

	Recurso 1	Recurso 2	Recurso 3
Profesionales	Número		
	Puesto		
Destinatarios	Educadores sociales		
	Límites de edad		
	Numero		
	Sexo		
	Nacionalidad		
	Diversidad funcional		
	Público o privado		
	Residencia		
Inserción sociolaboral	Áreas		
	Requisitos		
	Recursos de apoyo		
	Acompañamiento		
	Profesional especializado		
Proyecto individual			

Fuente: Elaboración propia.

## 6.2 La entrevista

La segunda herramienta es la entrevista, uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones sociales, y es por esto por lo que se pueden encontrar diversas definiciones (Pope, 1979; Ortí, 1986; Scheuch, 1973) pero todas con unos elementos comunes básicos: es una situación cara a cara, tiene un propósito, la relación entrevistado-entrevistador es asimétrica, el soporte básico de información es la palabra y la dinámica se asienta en una interacción comunicativa.

La entrevista que se va a utilizar es de investigación social por lo que tiene como objetivo producir información para después diseñar programas de intervención social y/o mejoras en ellos. En este tipo de entrevistas, el entrevistado es un trasmisor de información relacionada con una situación de la que es conocedor y que comparte con otros que se encuentran en la misma posición social, sistema cultural, etc.

Además, para conseguir la mayor cantidad de información posible, una parte es más estructurada en la que el entrevistador fija una lista de preguntas que formulará posteriormente en orden; y otra más abierta que parte de un guion de temas a tratar y quien tiene mayor protagonismo es el entrevistado.

Por último, antes de realizar una entrevista se debe hacer una selección de la población significativa para los objetivos que se busca conseguir. En este caso los entrevistados serán 5 menores tutelados de 15 a 17 años que viven en un piso de protección (Figura 8) y 4 profesionales que trabajan en este ámbito (Figura 9).

Figura 8.

Entrevista a realizar a menores tutelados

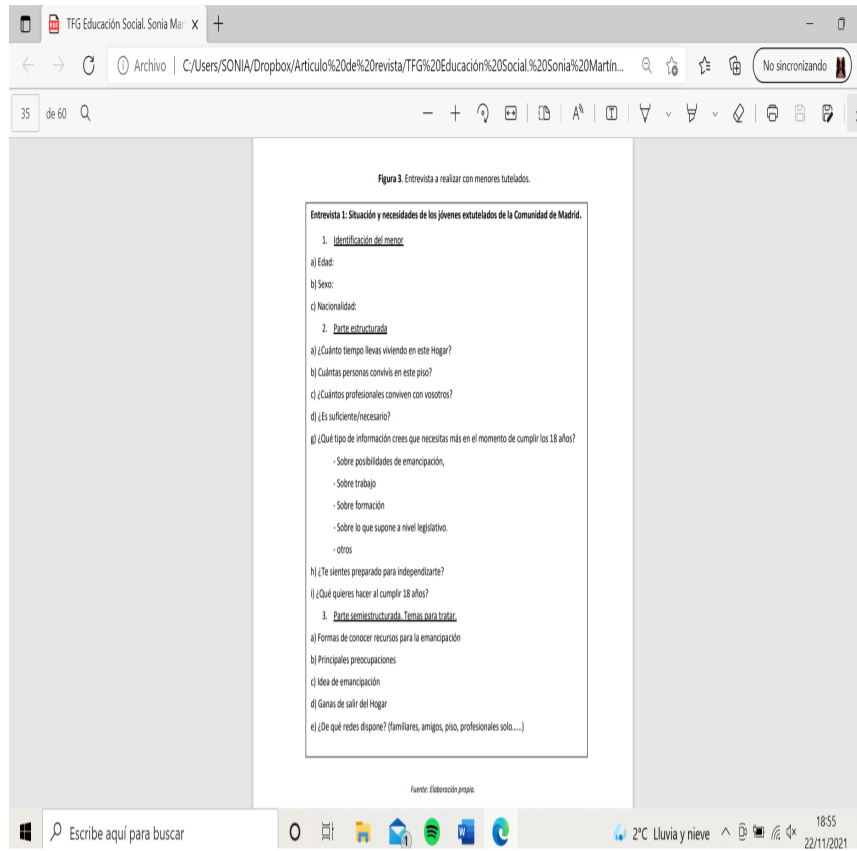
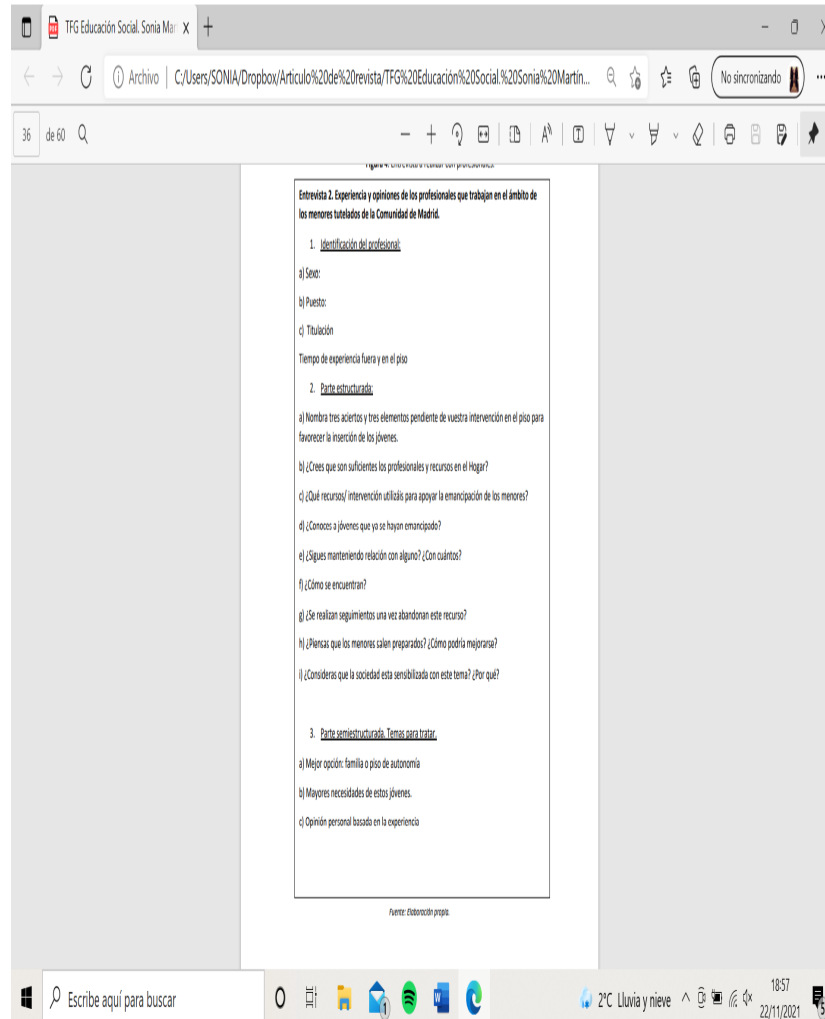


Figura 9.

Entrevista a realizar a los profesionales



### 6.3 La observación

Una forma de recoger información en el contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos es primero observando, después registrando los acontecimientos y posteriormente analizándolos para elaborar conclusiones.

Se va a llevar a cabo una observación de participación interna, que es aquella en la que el investigador convive con las personas seleccionadas para el estudio, participando en sus actividades cotidianas y teniendo un contacto directo con ellas, con el fin de obtener información acerca de sus conductas y comportamientos (Rubio y Varas, 1997).

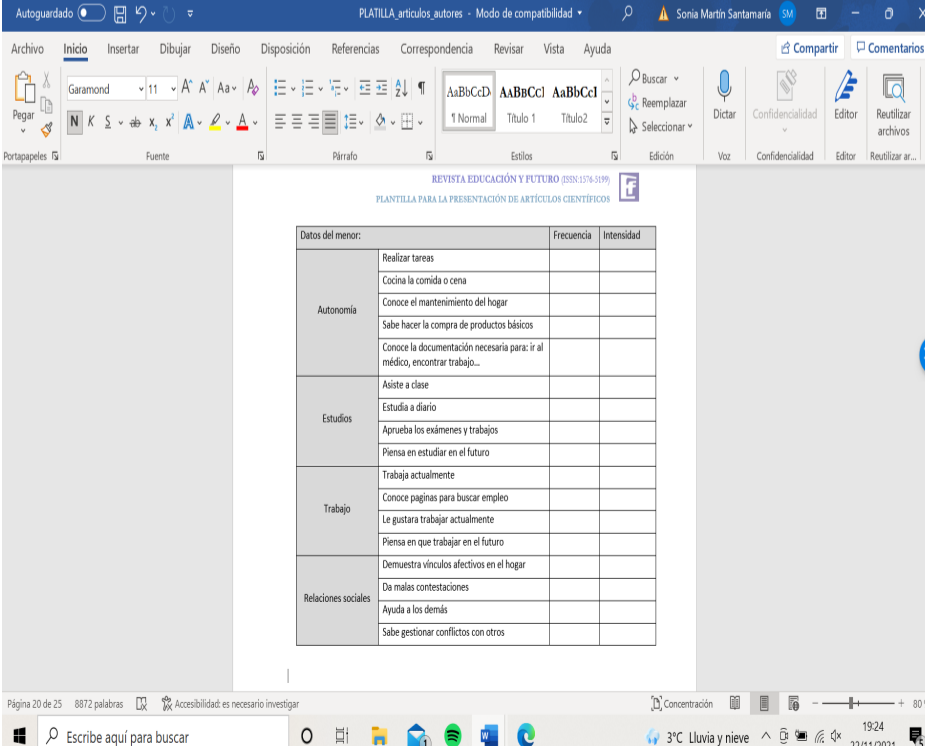
La observación será sistematizada, ya que de antemano se conocen tanto el lugar como los sujetos a observar y se establecerán una serie de categorías con el propósito de poder anotar las conductas observadas y su frecuencia.

Los instrumentos de observación que se han considerado más adecuados son la escala de apreciación de conductas (*Figura 10*) que se utiliza para cuantificar las conductas de un sujeto previamente determinadas, con el fin de medir su frecuencia o intensidad, y, el registro anecdótico (*Figura 11*) que consiste en anotar aspectos que se han considerado relevantes y significativos recogiendo donde y cuando.

En este caso, los sujetos que van a ser observados coinciden con los 5 menores que van a ser entrevistados.

**Figura 10.**

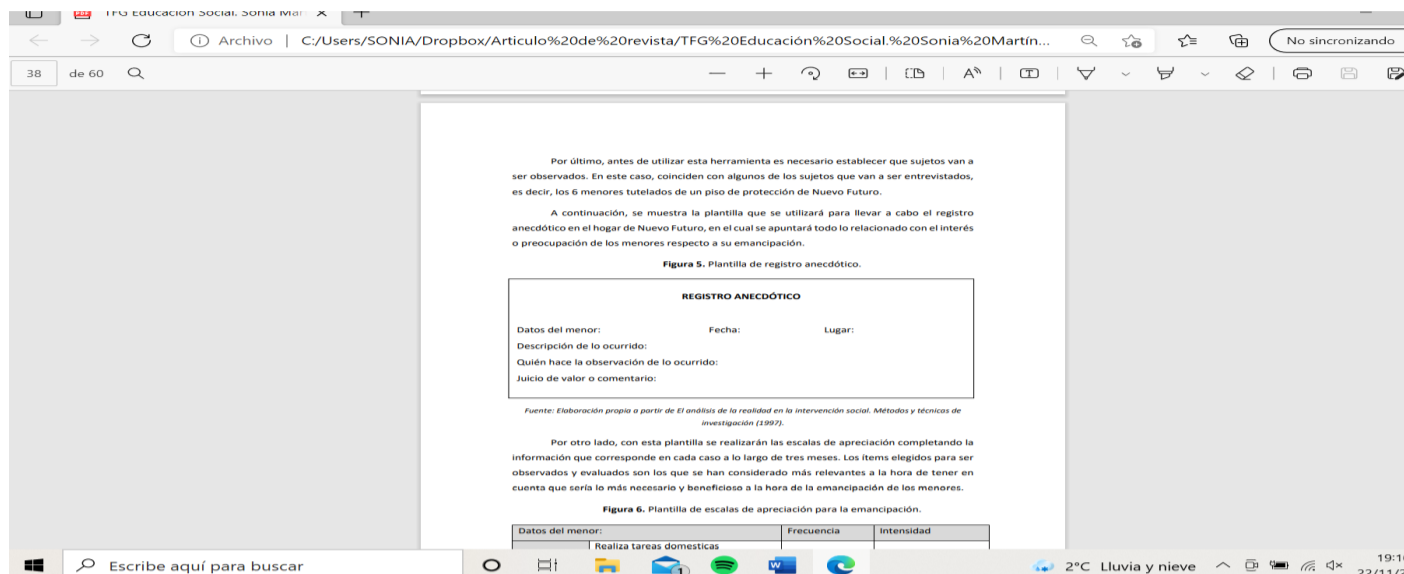
*Plantilla de escalas de apreciación para la emancipación.*



Datos del menor:	Frecuencia	Intensidad
Autonomía	Realizar tareas	
	Cocina la comida o cena	
	Conoce el mantenimiento del hogar	
	Sabe hacer la compra de productos básicos	
	Conoce la documentación necesaria para: ir al médico, encontrar trabajo...	
Estudios	Asiste a clase	
	Estudia a diario	
	Aprueba los exámenes y trabajos	
Trabajo	Piensa en estudiar en el futuro	
	Trabaja actualmente	
	Conoce paginas para buscar empleo	
	Le gustara trabajar actualmente	
Relaciones sociales	Piensa en que trabajar en el futuro	
	Demuestra vínculos afectivos en el hogar	
	Da malas contestaciones	
	Ayuda a los demás	
	Sabe gestionar conflictos con otros	

Figura 11.

Plantilla de registro anecdótico



Nota. Elaboración propia a partir de El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación, 1997.

## 7. RESULTADOS

### 7.1 Revisión sistemática de programas

Se han analizado las 15 entidades que cuentan con un convenio con la Comunidad de Madrid para llevar a cabo el Plan de Autonomía 16-21 que se puso en marcha en 2017, para preparar a los jóvenes en su transición a la vida adulta con herramientas personales, formativas y laborales.

Estas son: Fundación CEPAIM, Asociación Horuelo, Fundación RAIS, El Olivar, La Calle, MPDL, Fundación Acrescere, Dominicás, Nuevo Futuro, Pinardi, YMCA, Paideia, Murialdo, Fundación Amigo y Fundación Tomillo; sumando 92 plazas.

Con respecto a los profesionales que se utilizan en este tipo de recursos solo el Olivar especifica que cuentan con un educador y en la Fundación Paideia que no hay profesionales fijos sino apoyos cuando se precisan; y solamente en El Olivar, Asociación Horuelo, Pinardi, Nuevo Futuro y en La Fundación Tomillo detallan que los profesionales son educadores sociales.

Relacionado con los jóvenes que acuden a estos recursos, tienen que ser mayores de 18 años y derivar de una situación de tutela del Estado.

Los límites de edad son muy variados; Nuevo Futuro, Pinardi, Acrescere y la Residencia Dominicás tienen los límites de edad de los jóvenes entre los 18 y los 21 años; en El Olivar y la Fundación RAIS se alarga hasta los 25 años, y en la Fundación YMCA hasta los 30; en ONG Movimientos por la Paz los jóvenes pueden utilizar el recurso un máximo de 6 meses, y en la Fundación Horuelo los jóvenes abandonan el recurso una

vez consiguen el permiso de residencia y más de dos meses de ahorros.

En cuanto al número de plazas que tiene cada recurso, solo se especifica que El Olivar cuenta con 7, la Residencia Dominicas con 6 y la Fundación Paideia con 5.

Referente a la nacionalidad de los jóvenes, en la gran mayoría de las entidades son tanto españoles como inmigrantes, aunque en el caso de YMCA más de un 70% son inmigrantes, y en la Residencia Dominicas casi el 100% en los últimos años. Y en la ONG Mensajeros por la Paz y la Fundación Horuelo las plazas están reservados solamente a inmigrantes.

En este tipo de recursos, solo la Residencia Dominicas, la ONG Mensajeros por la Paz, Nuevo Futuro y la Fundación Tomillo especifican tener plazas y apoyos específicos para jóvenes con diversidad funcional.

Todas estas entidades trabajan en la mejora de autonomía y reinserción sociolaboral de estos; pero algunas también trabajan en áreas más específicas. En Acrescere, se trabaja la violencia de género o la educación afectivo-sexual; en Fundación Amigo se centran en el deporte y el ocio saludable; la Asociación Horuelo ayuda a los jóvenes inmigrantes en la convivencia intercultural; y, asociaciones como Nuevo Futuro, Pinardi, YMCA, Fundación Tomillo y Paideia buscan fomentar la formación de estos jóvenes y darles mayor apoyo educativo.

Por último, para conseguir sus objetivos en la Fundación dominicas, Acrescere, Mensajeros por la Paz, Fundación Amigo, YMCA, Nuevo Futuro y Pinardi los profesionales llevan a cabo un proyecto individual con cada uno de los adolescentes.

Como se puede observar, estas entidades buscan adecuar los recursos a la futura vida independiente de estos jóvenes, existiendo un patrón común en los objetivos a conseguir y en la variedad de los perfiles de los destinatarios; aun así, también se puede comprobar que existe poca especialización en cuanto a los profesionales, dificultando este tipo de intervención.

## **7.2 Entrevista a menores tutelados**

En los datos obtenidos con la entrevista realizada a los cinco adolescentes tutelados se observa que cuatro son de sexo femenino y uno de masculino, tres son de origen español, uno marroquí y una no tiene nacionalidad; todos comprendidos entre los 15 y los 17 años. Los años que llevan estos menores viviendo en hogares de acogida va de los 11 años de una al año de otro, por lo que su experiencia hace que las opiniones sean muy variadas.

Actualmente, en el hogar viven 9 menores con 4 educadoras y 2 técnicos de noche, todos los menores coinciden en que no son suficientes educadores para abastecer todo lo que ocurre en el piso, por lo que creen que debería haber un educador más por turno.

Cuando se les pregunta por el tipo de información que creen que necesitan más en el momento de cumplir los 18 años, todos han contestado que a nivel legislativo y laboral necesitan mucho apoyo ya que no saben manejarse sin ayuda.

Sobre si se sienten preparados a la hora de salir del hogar, mientras a unos les asusta y no se quieren ir, otros se sienten muy seguros y piensan que les va a ir bien a su salida. Todos tienen una idea hecha sobre que quieren hacer cuando salgan del hogar; dos quieren volver con su familia y otros tres irse a piso de autonomía, en lo único que todos coinciden es que quieren trabajar y solo una compaginarlo con estudios superiores; Actualmente, solo uno de ellos dispone de trabajo e ingresos propios.

Por otro lado, en la parte menos estructurada, se ha comprobado que las mayores preocupaciones que tienen estos menores son acabar en la calle y si no tienen trabajo saber cómo van a poder vivir, muchos han expresado su miedo a que fallezca un familiar el cual sea un apoyo afectivo para ellos.

Por último, las redes de las que disponen son muy diferentes, algunos cuentan con familiares con los que emanciparse, otros tienen familia, pero no para convivir y otra no tiene; al igual que, aunque la gran mayoría dispone de una amplia red de amistades, una de ellas no tiene suficientes habilidades sociales como para crear vínculos de amistad. Destacar, que todos han nombrado a las educadoras del hogar como un apoyo importante.

### **7.3 Entrevista a profesionales**

En los datos conseguidos en la parte de identificación personal se puede observar que las cinco personas encuestadas son mujeres; demostrando que en este tipo de puestos de trabajo y titulaciones hay un gran desfase entre el número de hombres y mujeres, siendo la gran mayoría mujeres.

En cuanto a la formación, cuatro de las mujeres encuestadas cuentan con titulación en Educación Social y una en Psicología y tres de ellas han continuado su formación tras acabar sus estudios superiores.

La experiencia laboral de estas educadoras va desde los 16 años de una hasta el año y medio de otra; por lo que sus respuestas en las siguientes cuestiones son muy variadas dado que el día a día, los menores con los que han trabajado y las decisiones todas influyen mucho en estas.

En cuanto a los aciertos que las educadoras consideran que tiene su intervención para favorecer la salida de los menores del hogar y su posterior reinserción sociolaboral, los más nombrados son el Plan de Autonomía, el explicar los diferentes recursos de salida a los menores, y la mejora de su autonomía mediante normas que les ayudan a conseguir hábitos saludables. Otras respuestas, más individuales son: el acompañamiento que hacen los profesionales hasta el último día, la formación enfocada a trabajar que realizan los menores, los cursos de habilidades para el empleo a los que acuden o la mejora del nivel afectivo de estos.

En cuanto a los elementos pendientes que las educadoras dicen no poder desarrollar por falta de tiempo y/o recursos, destacan el mayor conocimiento de recursos que existen en la Comunidad de Madrid (pisos de autonomía, pisos destinados a la diversidad funcional, ayudas económicas, etc.), ayudar a los menores para que finalicen su formación académica y comiencen su experiencia laboral antes de su salida, y la necesidad de mayor tiempo dedicado exclusivamente a este proceso de forma individual con cada menor. Otras propuestas que se han dado están relacionadas con trabajar más con las familias para concienciarlas de lo que es mejor para el menor de cara a su salida del hogar, una mayor orientación laboral tanto a profesionales como a menores y el poder realizar acompañamientos a los recursos de autonomía antes de que los menores tengan que emanciparse.

Cuando se les preguntó a las educadoras si consideraban que los recursos en el hogar, tanto físicos como personales, eran suficientes para poder trabajar la reinserción de esos jóvenes a su salida, todas respondieron que no.

Todas ellas opinan que es necesaria una formación más específica relacionada con la salida de estos menores a su mayoría de edad, además de la necesidad de que haya siempre como mínimo dos educadores/as por turno para poder satisfacer las diferentes necesidades, y la reducción de documentación que deben rellenar y les hace pasar menos tiempo con los menores.

En cuanto a los recursos que nombran las educadoras que fomentan la emancipación de los menores en el hogar son el Plan de Autonomía de la Comunidad de Madrid y el Plan JUNCO.

Relacionado con la experiencia que tienen con jóvenes extutelados, todas conocen a muchos que han salido ya de los hogares al cumplir los 18 años, pero solo tres de ellas mantienen contacto con algunos. De estos menores con los que siguen manteniendo contacto, todas creen que se encuentran “bien dentro de su normalidad y sus características”, pero en cambio, en el caso de los jóvenes con los que se deja de tener contacto a los años suelen acudir a las oficinas de la asociación porque se encuentran sin casa, sin dinero, sin ropa, con problemas de adicciones...

De estos jóvenes que ya han salido de los hogares de protección una gran mayoría ha vuelto con sus familias sin estas haber cambiado la situación por la cual de menor fue tutelado, otros se han ido a vivir a pisos de autonomía o pisos compartidos con amigos/as, y unos pocos han vuelto con su familia tras esta haber mejorado su situación. Las educadoras comentan, que hasta ahora si existía un seguimiento de estos jóvenes tras abandonar el hogar era a nivel personal y solo con los jóvenes que aceptaran y quisieran tenerlo; pero desde finales de enero de 2020, la asociación ha creado un nuevo programa de seguimiento post-acogimiento en el que se busca seguir manteniendo contacto con todos los jóvenes que hayan salido de los hogares.

Cuatro de las educadoras opinan que no salen preparados, que con 18 años ninguna persona está lista para emanciparse y menos estos jóvenes, ya que suelen tener pocos apoyos económicos y/o afectivos. Otra de las educadoras, es más optimista y opina que si salen preparados, que desde el hogar se intenta que no se vayan sin nada y que al final lo que mas influye es la forma de ser del joven y sus ganas por salir adelante.

Para mejorar su salida, todas las educadoras opinan que lo primordial es la creación de más recursos destinados a la emancipación de este colectivo y más personal cualificado para orientarles en su futuro.

Sobre si la sociedad está concienciada con la situación de estos colectivos, todas opinan que existen tres posturas: se desconoce su existencia, se piensa que son delincuentes o se piensan que son víctimas y se les trata como “pobrecitos”; pero que una vez que se les informa y conocen más del tema, la gran mayoría de las personas se sensibiliza con ellos.

Por último, se ha comprobado como todas las educadoras consideran que la mejor opción para estos menores a la hora de su salida es ir a un piso de autonomía; y que las mayores carencias que suelen tener son a nivel emocional, de formación y económicas.

#### **7.4 Registro anecdótico**

Durante un mes y medio, se llevó a cabo una observación continuada y se utilizó el registro anecdótico cada vez que alguno de los 5 jóvenes adolescentes que viven en el piso de protección expresaban su opinión sobre su futura emancipación.

El tema de la emancipación suele evitarse o tratarse con desde la preocupación y la angustia. Dos menores de 17 años tratan más este tema, pero de forma muy diferente; ya que, mientras una tiene claro que quiere irse a un piso de autonomía, estudiar una carrera y trabajar esporádicamente, la otra quiere irse a casa de su madre y trabajar todo lo posible. En el segundo caso, siempre pregunta la opinión del educador/a,



ya que expresa que a ella le gustaría ir a un piso de autonomía, pero le da miedo que su madre después la rechace y acabar en la calle. Con esto, se puede ver que en muchas ocasiones son las familias las que no dejan avanzar a los menores en su vida adulta.

Por otro lado, todos quieren realizar Formación Profesional Básica o Media, ya que opinan que desde estos estudios es más fácil conseguir trabajo antes de los 18 años, y que, estudiando bachillerato, luego resulta más complicado.

Es cierto, que la menor de 17 años que quiere estudiar una carrera ha comentado que se arrepiente de su decisión de haber escogido bachillerato, y que si no la dan una plaza en un piso de autonomía no sabe que podrá hacer.

Por otro lado, dos de las menores, en numerosas ocasiones han expresado su miedo a acabar en la calle o en albergues de personas sin hogar.

Por último, uno de los menores que está a punto de cumplir los 16 años, siempre comenta que él quiere empezar a trabajar lo antes posible, en cualquier trabajo que le ofrezcan, que solo quiere ahorrar durante dos años, para en su salida poder traer a su familia de Marruecos a España. Muchas veces, se le nota agobiado por este tema, ya que se siente responsable de la reunificación.

## **7.5 Escalas de apreciación**

Al igual que en la técnica anterior, las escalas de apreciación han sido rellenas observando a los 5 menores adolescentes durante mes y medio.

En cuanto a la autonomía, todos realizan y conocen las tareas domésticas que tienen que hacer, pero solo dos las realizan de forma autónoma, mientras que al resto hay que recordárselo en numerosas ocasiones. Al igual que deben realizar sus tareas diarias, una vez por semana también deben cocinar la cena; aunque todos lo hacen, solo una menor disfruta cocinando.

Con lo referente al conocimiento de la documentación, se ha observado en muchas ocasiones que ninguno sabe que documentación es necesaria, donde conseguirla, para que se utiliza, etc.; y siempre necesitan de la ayuda de las educadoras.

De los cuatro adolescentes que se encuentran estudiando todos acuden al instituto de forma diaria, pero dos de ellos han tenido varias amonestaciones escolares debido a ausencias y/o retrasos. En cuanto al estudio, dos de las menores estudian de forma responsable según sus necesidades, en cambio, los otros dos

menores protestan e intentan hacer lo mínimo posible. Esto está relacionado con las notas, ya que las dos primeras menores sacan mayoritariamente resultados positivos, mientras que los dos últimos están repitiendo curso y gran parte de sus notas son suspensos o no presentado.

Actualmente en el Hogar, solo una menor se encuentra trabajando como limpiadora. De los otros cuatro menores adolescentes, todos dicen querer trabajar actualmente o cuando cumplan los 16 años, pero cuando se les dice de buscar paginas para encontrar trabajo o hacer el curricular, ninguno ha querido hacerlo.

Por último, en cuanto a las relaciones sociales que tienen estos menores; todos demuestran tener un trato cordial con la mayoría de los compañeros, pero en bastantes ocasiones han expresado que son vínculos de convivencia no de amistad.

Durante estos meses se ha observado como casi a diario todos los menores discuten y se dan malas contestaciones entre ellos, además, ninguno sabe gestionar bien sus conflictos, ya que suelen insultar, pegar al mobiliario, encerrarse, etc. cuando alguna de estas situaciones ocurre. Es cierto, que dos de las menores suelen evitar tener discusiones y en muchas ocasiones ceden para acabar con ellas.

Aunque también se ha podido ver que todos los menores intentan ayudarse y colaborar entre ellos en muchísimas y diferentes ocasiones: se defienden los unos a los otros, salen de tiempo libre juntos, se ayudan con los deberes, etc. aunque no todos los menores lo hacen de igual manera o con la misma frecuencia.

## 7.6 Discusión

A continuación, se va a dar paso a comentar los datos obtenidos y analizados más destacables.

Relacionadas con las características de los programas existentes destinados a estos jóvenes es importante mencionar que muchos de los aspectos que los caracterizan derivan de algunos de los centros que aparecieron a lo largo del siglo XX; por ejemplo, al igual que en las Casas de Familia que fundó Andrés Pedragosa en 1905 se busca preparar a los menores para su futura inserción en la sociedad y usar una intervención basada en la familia como elemento reeducador y plasmar esto en la organización de los hogares; o, como en la Escuela de Reforma de Asilo Toribio Duran que al cumplir el joven la mayoría de edad y no tener una familia con la que volver se le ayuda a encontrar un trabajo. De la Escuela de Santa Rita en Carabanchel es importante mencionar la división por etapas de la intervención que se hacía de forma individualizada, comenzando por analizar las carencias y necesidades de cada menor.

El número de plazas que existe en este tipo de recursos es muy limitado, ya que tan solo se cuenta con 92 en toda la Comunidad de Madrid, y como se recoge en la Memoria Estadística de la Red de Centros de

Protección de Menores del año 2018 únicamente en este año cumplieron la mayoría de edad 246 jóvenes, siendo el piso de la autonomía la primera opción del 34,15%; es decir un total de 84 jóvenes; por lo que es difícil que haya plazas disponibles para todos.

También es importante destacar que, aunque estos recursos retrasan y apoyan la emancipación de estos jóvenes, está aún sigue siendo temprana en comparación con la media de España, 29 años (Fundación Amigó, 2019).

La diversidad de género y nacionalidad entre los jóvenes que conviven en un piso de autonomía es beneficiosa para ellos; en cambio, en el caso de los jóvenes que anteriormente pertenece al colectivo los Menores Extranjeros No Acompañados, se puede observar que es bueno que tengan recursos específicos para ellos, ya que tienen necesidades y preocupaciones diferentes.

Además, se ha comprobado que existen pocas plazas y pisos destinados únicamente a jóvenes con diversidad funcional, ya que un 15% de los menores que se encuentran en acogimiento residencial pertenecen a este colectivo.

Por otro lado, hay que destacar positivamente que estos recursos se centran en conseguir la mejor re-inserción sociolaboral de estos jóvenes, y que, además, trabajan en diferentes áreas como la educación afectivo-sexual, la gestión económica, prevención de consumo de drogas, etc.; cubriendo así, muchos de los factores de riesgo mencionados por González-Anleo y González-Anleo (2008) como son el desempleo, las barreras culturales, la inexistencia de redes de apoyo, la baja autoestima o la ausencia de proyectos de vida, entre otros.

Por último, se considera importante nombrar la nula relación que existe entre los recursos de menores tutelados y los pisos de autonomía, y el poco seguimiento post-tutela que se lleva a cabo; dificultando aún más el proceso de emancipación de estos jóvenes. Esto puede ser debido, en gran medida, a la inexistencia de una ley que regule este tipo de intervenciones; ya que la vigente Ley de Protección de la Infancia 1996 modificada en 2015 se centra en las actuaciones a llevar a cabo en caso de desprotección social solamente hasta los 18 años.

En cuanto a dos datos que están más relacionadas con los profesionales es importante comentar que son pocos los recursos que especifican utilizar a educadores sociales en este tipo de programas, siendo un perfil adecuado para este tipo de trabajos en los que se busca educar correctamente para lograr una buena inserción en la sociedad.

Estos jóvenes, cuando llegan a la mayoría de edad, necesitan ingresos económicos para poder subsistir y

tener una buena calidad de vida y por ello, la mejor opción es salir siempre de los hogares tutelados con los estudios básicos finalizados y con experiencia laboral; ya que un empleo puede proporcionar capital social y reconocimiento público, ejes importantes para conseguir la inclusión social (Reglero,2007).En cambio, según los datos de la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores del año 2018 menos del 8% de los adolescentes en edad laboral trabajan.

Para acabar, estos jóvenes tienen una gran falta de afecto, siendo uno de los factores de riesgo más característico de este colectivo; les cuesta relacionarse y confiar en la gente, por lo que es necesario ayudarles con herramientas para mejorar sus relaciones sociales; esto está relacionado con las situaciones de abandono (21,68%) y maltrato (6,24%) que han podido vivir en su infancia y a la poca relación que se tiene con los familiares durante el proceso de acogimiento como se recoge en la Memoria Estadística de la Red de Centros de Protección de Menores del año 2018; ya que como indican González-Anleo, J y González-Anleo, J.M (2008), el papel de la familia y los modelos de vida afectan directamente al desarrollo y la personalidad de los jóvenes.

## **8. PROPUESTA DE MEJORA**

A continuación, se va a exponer una propuesta de mejora de las intervenciones que se están realizando actualmente con los jóvenes extutelados de la Comunidad de Madrid, basada en tres ejes según las necesidades detectadas: especialización de los profesionales, coordinación entre recursos y mejora de un proyecto individualizado.

El perfil profesional que más se adecua y debe ser figura de referencia en procesos de emancipación es la de educador social, ya que entre sus competencias están las de mediar en situaciones de riesgo, gestionar recursos para intervenir, promover la dinamización social, intervenir en proyectos socioeducativos y aplicar técnicas de tutorización. Además; se debe formar una plantilla lo más equilibrada posible entre hombres y mujeres, para así, proporcionar una figura de referencia tanto masculina como femenina a los jóvenes. Por último, todos deberán contar con una formación especializada en la reinserción sociolaboral de menores y jóvenes en acogimiento residencial, con el fin de mejorar el asesoramiento y la intervención que se realiza con ellos.

Por otro lado, la coordinación entre recursos es algo esencial para mejorar este tipo de intervenciones; esta coordinación debe proporcionar una mejor comunicación e información para derivar a los jóvenes de un recurso de menores a un piso de autonomía. Esto debe ser un trabajo conjunto por parte de todos los profesionales implicados; ya que los educadores de los centros residenciales de menores deben proporcionar

información sobre los menores que se acercan a cumplir la mayoría de edad para poder adecuar su perfil a las características de cada piso; y por otro lado, los profesionales de los recursos de emancipación deben tener actualizado el número de plazas disponibles en cada momento y crear el perfil de jóvenes más adecuado para las áreas en las que se trabaja.

Para acabar, es necesario crear un Programa Individualizado de Emancipación que se lleve a cabo desde los 16 años de forma paralela al Plan de Autonomía de la Comunidad de Madrid. Este programa estará guiado por un documento realizado entre el equipo profesional y el menor donde se plasmarán los objetivos a perseguir, las actividades que se llevarán a cabo y los horarios y plazos temporales para cumplirlos, siendo una herramienta clave para reducir la incertidumbre generada por el proceso de emancipación al que se van a enfrentar y para el que no se ven preparados, además, ayuda a reforzar cada objetivo conseguido, conocer las preocupaciones o preferencias de emancipación, ampliar el conocimiento de páginas de búsqueda de empleo o de alquiler de casas así como evaluar la intervención una vez el menor abandone el recurso.. para así, saber si poner en marcha la búsqueda de una plaza en pisos de autonomía y en qué áreas centrarse en trabajar.

Otro ámbito imprescindible en el que trabajar en este programa es el laboral. Una vez el menor cumpla 16 años, se realizará un currículum y se le abrirá una cuenta bancaria para poder comenzar a trabajar. La búsqueda de empleo debe ser autónoma por parte de cada menor, pero contando con el apoyo de los educadores. Antes de cumplir los 18 años, debe ser obligatorio que el menor haya comenzado su trayectoria laboral, ya sea en trabajos de verano, temporales, de media jornada, etc.

## 9. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se ha conocido más a fondo la situación que viven actualmente los jóvenes extutelados en la Comunidad de Madrid, además de analizar sus perfiles y los recursos que existen destinados a la mejora de su situación para lograr una buena emancipación; por lo que se ha podido llegar a varias conclusiones basadas en los objetivos descritos al comienzo de este:

Con respecto al objetivo de conocer en profundidad los perfiles personales y sociales de los jóvenes extutelados, se observa la gran diversidad de perfiles y características de uno. Hay que destacar que un alto porcentaje de este colectivo son los menores extranjeros no acompañados que llegan a España; por otro lado, otro dato importante es que alrededor de una tercera parte de los jóvenes extutelados ha sufrido abandono físico y/o emocional, abuso sexual y/o maltrato. Además, se ha podido conocer que casi el 70% de los jóvenes extutelados que fueron entrevistados en 2018 estaban en una situación satisfactoria,

por lo que una gran parte del colectivo ha podido aprovechar los recursos de los que ha sido destinatario y ha conseguido una calidad de vida digna, lo que motiva a continuar con este tipo de intervenciones.

En el objetivo que consistía en analizar los recursos que existen actualmente destinados a acompañar a los jóvenes extutelados en su proceso de emancipación, se ha comprobado como los recursos que existen no son suficientes para poder satisfacer las necesidades de todos los jóvenes que abandonan los centros año tras año. Además, hay nula coordinación entre los pisos de menores tutelados y los pisos de emancipación de la Comunidad de Madrid.

Existe también la necesidad de aumentar el número de educadores en estos recursos, ya que en muchas ocasiones pueden resultar insuficientes y no satisfacer todas las necesidades, siendo complicado sacar tiempo para llevar a cabo un Proyecto de Emancipación Individualizado.

Diseñar una propuesta de mejora de los recursos existentes destinados a los jóvenes extutelados en la Comunidad de Madrid era otro de los objetivos específicos de este trabajo, la propuesta de mejora que se ha desarrollado ha estado basada en las carencias que se han podido observar, llegando a la conclusión de que tanto la especialización de los profesionales, la coordinación de los diferentes recursos de la Comunidad, y la creación de un Proyecto Individualizado de Emancipación sería muy beneficioso para conseguir una mejor reinserción sociolaboral de estos jóvenes.

Relacionado con el objetivo general de analizar la situación actual de los jóvenes extutelados de la Comunidad de Madrid y diseñar una propuesta para su adecuada reinserción sociolaboral; se comprueba la desprotección que tienen tanto los menores como jóvenes que han pasado por un proceso de tutela, siendo esta aun mayor una vez cumplen la mayoría de edad y no les respalda ninguna ley.

Por último, desde el papel del educador social, se pueden lograr grandes mejoras en este ámbito, en la preparación de estos jóvenes para la vida adulta, trabajando desde diferentes niveles y áreas; pero para ello, es necesario conseguir un mayor reconocimiento de la labor de este perfil profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramayona, G. (2011). *Aproximación al trabajo infantil en España (1832-1939)*. [https://guillermoaramayona.wordpress.com/2011/06/18/trabajo\\_infantil](https://guillermoaramayona.wordpress.com/2011/06/18/trabajo_infantil)

Asociación Murialdo. (s. f.). *Piso de emancipación*. <http://asociacionmurialdo.es/infunding/residencia-murialdo>

Asociación para la Integración del Menor Paideia. (s. f.). *Piso de autonomía: SER 18 y Más*. <https://asociacionpaideia.org/que-hacemos/proteccion-de-menores/pisos-de-autonomia-yemancipacion-para-jovenes>

- Ayuntamiento de Murcia. (s. f.). *Vías de Emancipación Juvenil*. <http://www.informajoven.org/juventud/informajoven/viasemancipacion.asp>
- Barceló, A. (2017). *Jóvenes extutelados*. <http://crimina.es/crimipedia/topics/jovenesextutelados>
- Barreira, D., y Maldonado, L. (2018). *30.000 bebés robados: la idea de Franco que aprovecho la democracia*. [https://www.lespanol.com/cultura/libros/20180927/bebesrobados-idea-franco-aprovecho-democracia/340967163\\_0.html](https://www.lespanol.com/cultura/libros/20180927/bebesrobados-idea-franco-aprovecho-democracia/340967163_0.html)
- Bonal i Sarró, X. (s. f.). *Los derechos de la infancia en el siglo XXI*. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/170877/sersocpol\\_a2010n90p9iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/170877/sersocpol_a2010n90p9iSPA.pdf)
- CEPAIM. (s. f.). *Acogida y protección internacional*. <http://cepaim.org/que-hacemosconvivencia-social/acogida/atencion-humanitaria-a-personas-inmigrantes/>.
- Comunidad de Madrid. (s. f.). *Protección del menor*. <http://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/proteccion-menor>
- Consejo Independiente de Protección de la Infancia. (2017). *La infancia en España. Problemas y Soluciones. Informe de una investigación 2017*. <http://www.cipinfancia.org/documentos/Informe%20de%20la%20investigacion%202017.pdf>
- Constitución Española. (1978). [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229)
- Cruz, J. (2019). *La asociación El Olivar cumple muchas vidas y 30 años*. <https://www.periodicohortaleza.org/la-asociacion-el-olivar-cumple-muchas-vidas-y-30-anos>
- Dirección General de la Familia y el Menor. (2018). *Memoria estadística 2018 de la red de centros de protección de menores de la dirección general de la familia y el menor*. Observatorio.
- Esteso, M. (2018). *Bebés robados, un crimen que continúa en democracia*. <https://www.elsaltodiario.com/ninos-robados/bebes-robados-crimen-continua-democracia>
- Europapress. (2019). *Más de 4.000 menores están tutelados por la Comunidad de Madrid, de los que el 43% están en centros de acogida*. <https://www.europapress.es/madrid/noticiamas-4000-menores-estan-tutelados-comunidad-madrid-43-estan-centros-acogida20190806145431.html>. [Consulta: 15/09/2019].
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. (s. f.). *Constitución Española de 1978. Artículo 39 (Título I, Capítulo III)*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=13&subs=13&cod=311&page=>
- Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos. (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. Primera aproximación a los servicios de emancipación en los distintos territorios*. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/index/assoc/miso1089/4\\_015.dir/miso10894\\_015.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_015.dir/miso10894_015.pdf)

- Fernández y Cid, X. M. (2017). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-35.
- Fundación Acrescere. (s. f.). *Jóvenes en riesgo*. <https://mensajerosdelapaz.com/hogar-deoportunidades>
- Fundación Amigo. (2018). *Juventud y jóvenes extutelados*. <https://fundacionamigo.org/extutelados>
- Fundación Tomillo. (2017). *Menores tutelados hasta los 21 años*. <https://tomillo.org/noticias/menores-tutelados-hasta-los-21-anos>
- Gómez, A. (2019). *La infancia en la Edad Media*. <https://recreacionhistoria.com/lainfancia-en-la-edad-media>
- González Anleo, J., y González Anleo, J. M. (2008). *Para comprender la juventud actual*. Verbo Divino. Horuelo. <http://horuelo.org/acogida>
- Instituto Madrileño de la Familia y el Menor. (2015). *Memoria de Actividades 2014*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013921.pdf>
- Jiménez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- Leiva, P. (s. f.). *Trayectorias vitales, una perspectiva para acceder a las subjetividades de los jóvenes*. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/nac/cl/cic/cic-03-sb18.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio de 2015. (2015, septiembre 29). *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOEA-2015-8470>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de 1996. (1996, enero 17). *Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069&b=2&tn=1&p=19960117#ti>
- María Antonia de Jesús. (s. f.). *María Antonia de Jerez*. <http://mariaantoniadejerez.com/index.php/features/galerias>
- Martín, A. (2011). *Diferentes prismas para estudiar la exclusión social. Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto*. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, (49), 110-124.
- Mensajeros por la Paz. (s. f.). *Alojamientos. Hogar de oportunidades*. <https://mensajerosdelapaz.com/hogar-de-oportunidades>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos-03SubSec/Estadistica\\_basica\\_de\\_proteccion\\_a\\_la\\_infancia\\_17.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos-03SubSec/Estadistica_basica_de_proteccion_a_la_infancia_17.pdf)



- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. <http://www.escoladefamiliasadoptivas.es/wpcontent/uploads/2017/02/Boletinproteccion.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2016). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletinproteccion19provisional.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. <http://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletinproteccion18provisionalcorrecto.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. [http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/Boletin\\_provisional\\_Proteccion\\_21-Borrador.pdf](http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/Boletin_provisional_Proteccion_21-Borrador.pdf)
- Moreno, J. (2001). *Cambios históricos en el concepto de infancia*. <https://www.intramed.net/contenido/ver.asp?contenido=14056>
- Naciones Unidas. (s. f.). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nuevo Futuro. (s. f.). *Pisos de emancipación*. <https://www.nuevofuturo.org/areas-detrabajo/pisos-emancipacion>
- Pinardi. (s. f.). *Casa Garelli*. <https://www.pinardi.com/casagarelli>
- Protección a la Infancia. (2015). *Contenido y novedades de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*. <http://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/10409-contenido-y-novedades-de-la-ley-26-2015-de-28-de-julio-de-proteccion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia>
- Reglero, M. (2014). Utilización de los términos pobreza y exclusión: Una cuestión dinámica. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30).
- Reglero, M. (s. f.). *Factores de exclusión social en los jóvenes*. <http://www.pastoraljuvenil.es/factores-de-exclusion-social-en-losjovenes>
- Renn, S. (2018). *Las víctimas vivientes del franquismo y de una laxa transición democrática: “Los bebés robados”*. <https://www.la-politica.com/bebes-robados>
- Reyes, R. (2010). *Metodología sistemática*. <https://www.monografias.com/trabajos37/metodologia-sistemica/metodologiasistemica2.shtml#ixzz2Llo1BDee>
- Rubio, M. J., y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial CCS.

- S. F. (2018, noviembre 25). De niño a adulto en un día: la vida de los menores tutelados pasados los 18 años. *ABC*. [https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-nino-adulto-vida-menorestutelados-pasados-18-anos-201811250250\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-nino-adulto-vida-menorestutelados-pasados-18-anos-201811250250_noticia.html)
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España Moderna y contemporánea*. Ariel Educación.
- Santos, M. (s. f.). *Los inicios de la Protección a la Infancia en España (1873-1918)*. <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2008/09/Los-inicios-de-la-proteccion-infancia.pdf>
- Serrano, M. (2018). *Nueve claves sobre el primer juicio por bebés robados en España que arranca hoy*. <https://www.publico.es/politica/nueve-preguntas-claves-primer-juicio-bebesrobados-espana-arranca-hoy.html>
- UNICEF. (2011). *Las políticas públicas y la infancia en España: Evolución, impactos y reflexiones*. [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Políticas\\_Infancia\\_Espana\\_UNICEF\\_2011.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Políticas_Infancia_Espana_UNICEF_2011.pdf)
- UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNiño.pdf>
- Villa, A. (2015). *Jóvenes extutelados: el reto de emanciparse hoy en día*. [https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2015/01/Dossier-41\\_ESP\\_ene2015\\_DEF.pdf](https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2015/01/Dossier-41_ESP_ene2015_DEF.pdf)
- YMCA. (s. f.) *Viviendas de emancipación*. <https://www.ymca.es/sabemosayudar/vivienda/viviendas-de-emancipación>

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Martín Santamaría, S. (2021). Jóvenes extutelados: análisis de su situación y propuesta de intervención desde la Educación Social. *Educación y Futuro Digital*, (23), 5-34.

# EMOCIONES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS A TRAVÉS DEL CINE EN EL AULA

## PRIMARY AND SECONDARY EMOTIONS THROUGH CLASSROOM CINEMA

**Alexandra África Roch Pelegrín**

*Graduada en Magisterio de Educación Primaria por el CES Don Bosco y graduada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)*

### Resumen

El artículo que se expone tiene como objetivo principal trabajar la identificación y expresión de las emociones primarias y secundarias dentro del aula a través del cine, en concreto mediante el largometraje de Disney Pixar Inside Out (2015). Tras una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión, se elaboró un proyecto con el objetivo anteriormente citado. Tras la recogida y análisis de los datos se concluyó que los alumnos identificaban con facilidad las emociones primarias, y desconocían el significado de las palabras que designan a las emociones secundarias, por lo que les dificultaba la identificación y expresión de las mismas.

**Palabras clave:** emociones primarias, emociones secundarias, Inside out, cine, educación, Educación Primaria.

### Abstract

This article aims to show how to work on the identification and expression of primary and secondary emotions through cinema in Primary school, more specifically, through the Disney Pixar movie Inside Out (2015). Firstly, it was made a lit-review. Secondly, a project based on the aforementioned objective was developed. Thirdly, data were collected and analysed. Finally, it was concluded that students easily identified the primary emotions. However, they were unaware of the meaning of the secondary emotions words, thus it was difficult for them to either identify or express them.

**Key words:** primary emotions, secondary emotions, Inside out, movies, education, Primary Education.

Recibido: 09/11/2021

Aprobado: 20/12/2021

Julio - Diciembre 2021

ISSN: 1695-4297

páginas  
35-62

Nº 23

EFd  
EDUCACIÓN Y FUTURO

## 1. INTRODUCCIÓN

“Por sí sola la película tiene un poder sugestivo, implicativo y de aprendizaje no sólo cognitivo sino emocional... Los comentarios del profesor contribuyen a verla desde una óptica formativa” (Puiggròs et al., 2003, p. 82). Esta cita recalca la idea de usar el cine como una estrategia que posibilita la formación cognitiva y emocional, una herramienta educativa. Ello hace que la idea de utilizarla dentro del aula, no sea una idea tan descabellada, si no por el contrario una forma de transmitir conocimientos a través de un aprendizaje social como el de Bandura.

Las películas nacieron como una forma de ocio. Actualmente, su diversidad nos lleva a que estas puedan y tengan gran variedad de usos, entre ellos el educativo. Uno de los elementos indispensables para el ser humano son las emociones. Estas pueden ser educadas para ser gestionadas de forma adecuada, para ello necesitamos de referentes ¿podría ser el cine y sus personajes un modelo para educar las emociones? ¿Y en qué beneficia educar las emociones al rendimiento académico de los alumnos? Desde estas preguntas partimos en este artículo. Según Vigoa (2010, p. 54) “Existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes”, la inteligencia emocional que aquí se menciona, va ligada a la gestión de las emociones, pero para poder hacer una gestión adecuada de las mismas, es necesario identificarlas primero y tras ello, saber expresarlas de forma correcta para una adecuada relación con el entorno, de esto en cuestión trata el siguiente artículo en el cual se desarrolla una breve investigación acerca de las emociones primarias y secundarias en Educación Primaria.

Para dicha investigación se utilizó un aula de Primaria del colegio público CEIP República de Chile ubicado en Madrid capital, más concretamente en el distrito de San Blas-Canillejas. Para la puesta en marcha del proyecto y la recogida de datos, se tomó como muestra la clase de 5º B de Primaria. A consecuencia de la variedad del aula en cuanto a refuerzos, compensatoria y ACNEE (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales), y que había muy pocas horas comunes en las cuales debían dar las asignaturas comunes obligatoriamente, se decidió hacer el proyecto solo a los 13 alumnos que no salían a compensatoria ni ACNEE.

Este artículo consta de una fundamentación teórica sobre los ejes principales de la investigación, así son las emociones primarias y secundarias, la rueda de Plutchik, estilos de aprendizaje cognitivos y no cognitivos y sobre el cine y educación. Tras ello, se expondrá la metodología llevada a cabo y se focalizarán los objetivos principales de dicha investigación. Con ello, se dará paso a la recogida y análisis de los datos y resultados. Por último, se expondrá una conclusión y una prospectiva de cara al futuro.

Antes de comenzar con la fundamentación, clarificar que este artículo salió de la realización de un trabajo de fin de grado realizado por mí, por lo que algunos apartados tienen información literal de dicho documento.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Previo a cualquier tipo de investigación o trabajo, es de necesidad proceder con un recopilatorio e investigación de toda la información previa sobre el tema a trabajar. Con ello, podremos conocer lo que se denomina como estado de la cuestión en el que se expone parte del conocimiento que ya se ha trabajado con anterioridad, y así, poder realizar un trabajo nuevo aportando nuevas ideas y consideraciones, teniendo como base las anteriores investigaciones. Esta fundamentación teórica se divide en dos partes principales: la primera dirigida a las emociones primarias y secundarias definiéndolas y relacionándolas con la rueda de emociones de Robert Plutchik, asignando así a cada emoción un color. Tras ello, trabajaremos algunos conocimientos o teorías sobre la educación emocional que expone Romero Pérez (2007). En la segunda parte expondremos lo relacionado con el guion cinematográfico y cómo las historias que cuenta el cine pretenden hacer sentir emociones al espectador y hacer ver en la pantalla sus propias emociones, y así llevar este séptimo arte al aula y trabajar desde ahí estas emociones en los alumnos.

### 2.1 Emociones Primarias y secundarias

Las emociones son algo íntegro en las personas, y algunos autores las definen así: Fernández-Abascal et al (2010) las define como “la emoción es un proceso psicológico que nos prepara para responder al entorno (p.17). No tan concisa es la definición que hace Rivera (2015):

Las reacciones o respuestas psicobiológicas (cognitivas, fisiológicas y motoras) a ciertos estímulos producidos por un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo, con el resultado de establecer o potenciar una conducta apropiada (supervivencia y/o relaciones sociales) a los desafíos del medio ambiente de los que somos conscientes por medio de sensaciones objetivas. (Rivera, 2015, p. 42)

El proceso de las emociones no es observable, se estudia a partir de las consecuencias y efectos que estas generan sobre el comportamiento. La emoción necesita de unos estímulos desencadenantes que generan unos procesos cognitivos, los cuales derivan en cambios fisiológicos como puede ser llorar, o la dificultad al respirar, entre otros; y más tarde llegamos a la expresión de las emociones.

Las emociones han sido estudiadas desde diversas orientaciones: biológicas, conductuales y cognitivas. Desde el punto de vista del funcionamiento del cerebro, la amígdala es la zona que se encarga del procesamiento emocional. Muchos estudios, según Fernández-Abascal et al. (2010), confirman la implicación de la amígdala en el aprendizaje emocional. El córtex prefrontal es otra de las zonas del cerebro que actúa de forma inhibitoria o moduladora sobre la amígdala. Las emociones son parte innata del ser humano y por índole tienen unas características. Las emociones tienen unas funciones que según el anterior autor citado se dividen en: *adaptativas, sociales y motivacionales*. Según Fernández et al. (2007, p. 12) “los eventos

ambientales gatillan patrones específicos de cambios viscerales, motores y vasculares primariamente, los cuales, al ser posteriormente percibidos por el sujeto, dan lugar al surgimiento de una determinada experiencia emocional”, esto hace referencia a lo comentado anteriormente, es necesario que se dé un estímulo al cual haya una reacción emocional. Todo ello haría referencia a que las emociones son las respuestas adaptativas a los estímulos que las provocan. Las funciones adaptativas de las emociones conocidas como primarias: sorpresa, asco, alegría, miedo, ira y tristeza, en su mismo orden serían: exploración, rechazo, afiliación, protección, autodefensa y reintegración.

Acabamos de distinguir una clase de emociones denominadas primarias. Muchos autores antes han buscado una clasificación de las diversas emociones, según Díaz y Flores (2001), como, por ejemplo, Descartes que dividía las emociones en seis: *admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza*. Otros autores como Spinoza, las dividió en quince que denominó “básicas”: *La codicia, la envidia, los celos, el orgullo, la humildad, la ambición, la venganza, la avaricia, el trabajo, la pereza, el deseo, el amor pasional, el paternal y el filial y el odio*. Otros autores como Wundt (1896) o Heller (1980), hacen sus clasificaciones basándose en otros aspectos de la psicología, es en 1972 cuando fundamentándose en el estudio de las expresiones faciales se hace una clasificación de emociones primarias y secundarias. Las primarias son seis: Alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa. Esta última, hay algunos autores que no la consideran primaria, puesto que su valencia puede ser tanto positiva como negativa como podemos ver en la siguiente afirmación:

la sorpresa estaría en este caso sin valencia (ni positiva ni negativa), no estaría asignada a una valencia dada; o bien estaría definida intrínsecamente por una dinámica de bivalencia, incluso de ambivalencia (placer/displacer, atracción/ repulsión); e incluso estaría atravesada estructuralmente por la valencia, asociándose a emociones ligadas a una valencia pero sin reducirse a alguna de ellas. Cualquiera que se la opción escogida, la sorpresa no es intrínsecamente una emoción. (Depraz, 2014, pp. 160-180)

El resto de emociones, serán consideradas como Primarias y será Plutchik (1980) quien hará un modelo taxonómico de las emociones en un círculo, donde las primarias se mezclarán para crear las secundarias, así por ejemplo de la alegría y la aceptación saldrá el amor.

A continuación, pasamos a exponer las distintas emociones primarias:

- **La tristeza**

Según cita Martínez y Bouquet (2015):

La tristeza forma parte de las emociones y abarca los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, entre otros. Se dice que la persona está triste cuando, a nivel cognitivo, se produce una falta de interés y de motivación por actividades que antes eran satisfactorias y se vislumbra la realidad desde un ángulo negativo; sólo se ve lo malo de las situaciones o, cuando a nivel conductual, la persona suele restringir

las actividades físicas haciendo muy poco o nada, presenta modificaciones en las facciones faciales y en la postura. (Vallés y Vallés, 2000, citado en Martínez y Bouquet, 2015, p. 36)

Este mismo autor expone que la tristeza es considerada como una ayuda para el individuo en la expresión de la emoción que le provoca una situación de pérdida o decepción. Además, esta emoción favorece la reflexión y el autoconocimiento. La tristeza es una emoción en la cual se produce falta de motivación e interés, todo resulta insatisfactorio y negativo.

#### ▪ **La ira**

La ira es el enfado exagerado. Comprende un malestar con algo, un sentimiento de injusticia hacia algo. La ira puede definirse como:

Es una emoción primaria negativa que se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal; situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento, personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos y el bloqueo de metas. (Vivas et al., 2007, p. 26)

La ira es una emoción que se caracteriza por “cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado; labios tensos o en ademán de gritar; y mirada prominente” (Chóliz, 1995, citado en Nieto et al., 2008).

#### ▪ **El asco**

El asco es una emoción primaria que en el ámbito social puede ser definida como “de protector de la dignidad humana en el orden social; es un modo de rechazo de marcos valorativos considerados degradantes y diferentes del propio.” (León, 2014, p.22) El asco es la emoción que nos permite alejarnos de aquello que se considera dañino, nos permite sobrevivir. Aquellos alimentos que están en mal estado y huelen mal, por ejemplo, ese olor nos produce asco y de forma innata nos alejamos y sufrimos rechazo a ello.

#### ▪ **El miedo**

El miedo es una emoción que “supone la evitación” (Hurtado, 2015). Es una emoción que nos mantiene alejados de lo desconocido.

Según Vivas et al. (2007) el miedo:

Es una emoción primaria negativa que se activa por la percepción de un peligro presente e inminente, por lo cual se encuentra muy ligada al estímulo que la genera. Es una señal emocional de advertencia que se aproxima un daño físico o psicológico. (Vivas et al., 2007, p. 26)

Esto nos recuerda a los estudios de Pavlov, donde, por ejemplo, se exponía un niño a una rata blanca y cada vez que el niño se acercaba para tocarla hacían sonar un ruido que asustaba al niño, por lo que al final el niño no se acercaba a la rata, ya que le suscitaba miedo. Además, se hizo un estudio sobre la transferencia de ese miedo, poniendo al niño un conejo blanco en vez de una rata. Se observó de igual modo que el niño no se acercaba, ya que este animal tenía cierta semejanza con la rata blanca y también le suscitaba miedo. Es de recalcar que esta emoción, a pesar de tener una valencia negativa, es de las más beneficiosas a la hora de sobrevivir, ya que es la que nos alerta de los estímulos negativos que pueden hacernos daño, provocando una conducta de distanciamiento.

#### ▪ La sorpresa

La sorpresa, es una emoción, que a veces no es considerada primaria a consecuencia de su hedonismo indeterminado, puesto que puede ser positiva o negativa en consecuencia al estímulo que la desencadena. Según Fernández-Abascal et al (2010) la sorpresa se define como “una sensación causada por algún acontecimiento repentino e inesperado.” (p. 224). La aparición de esta se debe a estímulos inesperados para el sujeto, pueden ser positivos o negativos. El sujeto experimenta un efecto de “mente en blanco” puesto que como comentábamos anteriormente es una reacción afectiva indefinida, ya que lo normal es que se genere incertidumbre.

Tras conocer las emociones primarias, vemos que se nos quedan cortas en el amplio abanico de un solo día de nuestra existencia. Todas las restantes son consideradas primarias y derivan de la combinación de estas. Según Rivera (2015), se construyen durante el desarrollo ontogenético, estando ligadas al desarrollo cognitivo-cultural, más que a los procesos evolutivos. Además, su activación es considerada lenta, y la diferencia por la cual son clasificadas como secundarias, y no como primarias, es la expresión facial, esta no es reconocible ni universal. Comparten rasgos con otras emociones, pero la cantidad de estímulos con las que están asociadas es muy amplia. Tienen un importante componente subjetivo en su proceso de elaboración Podríamos clasificarlas de la siguiente forma:

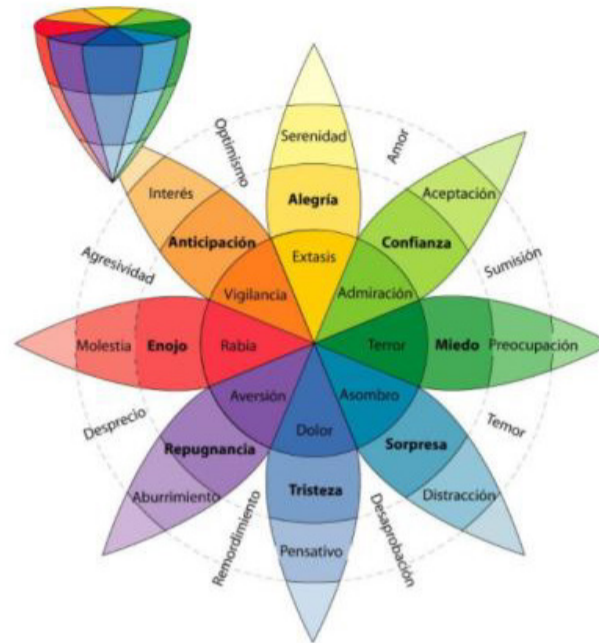
Alegría (amor, placer, diversión, euforia, entusiasmo y gratificación); del asco (repugnancia, rechazo, antipatía, disgusto y desprecio); enfado (cólera, rencor, odio, irritabilidad, rabia e impotencia); del miedo (angustia, desasosiego, incertidumbre, preocupación, horror y nerviosismo); de la sorpresa (desconcierto, sobresalto, admiración y asombro); de la tristeza (pena, soledad, pesimismo, compasión y decepción). (Rivera, 2015, p. 43)

Fue Plutchik (1980), según citan Barra y Contreras (2020), quien creó la llamada *Rueda de las emociones*. Este exponía que las emociones tenían una relación directa con los colores, así cuanto más intensa era la emoción, también lo era el color.



Figura 1.

Rueda de las emociones



Nota. Plutchik, 1980, citado en Barra y Contreras, 2020.

Como podemos observar en la *Figura 1*, hay algunas emociones que no tienen color. Según Plutchik (1980) citado en Barra y Contreras (2020) las emociones que no presentan color son denominadas dadas o secundarias. Por ejemplo, el amor nace de la alegría y la confianza.

En esta investigación las emociones de sorpresa, anticipación y confianza, no las tomaremos como primarias, ya que en la película a tratar *Inside out* (2015) de Disney Pixar no las reflejan como personajes. Además, las emociones de asco y miedo en la película tienen los colores invertidos a los de la *Rueda de las emociones*, ya que asco es de color verde y miedo de color morado.

La investigación se va a llevar a cabo en la etapa escolar de Primaria, en concreto en los alumnos de 5º de Primaria, los cuales tienen entre 10 y 11 años. Por ello, también es de relevancia exponer una síntesis de cómo aparecen y evolucionan las emociones en el ser humano. Las emociones son innatas al ser humano, pero como hemos comentado anteriormente algunas aparecen a través del aprendizaje, y por ello, no todas ellas están presentes al nacer. Badenes et al. (2000) exponen que se ha prestado en los estudios mayor importancia a las emociones primarias, y que se ha dado de lado a las emociones con carácter social y grupal del ser humano, que son las llamadas secundarias. Según citan estos autores a Bennet et al. (1998), los niños y niñas de dos años ya comienzan a tener emociones secundarias como la culpa y la vergüenza. No obstante, estos no son capaces de expresar lo que sienten y comprender conscientemente lo que les está pasando, para ello se necesita un poco más de desarrollo cognitivo que entrará más o menos entre los 5 y 8 años de edad.

Parece ser que estas emociones surgen como una reacción típica ante la aparición de un público que le dedica una atención al sujeto, y que por lo tanto, le evalúa, con las implicaciones lógicas que se derivan para su identidad pública. (Badenes et al., 2000)

Algunas emociones secundarias como la culpa, la vergüenza y sumándole el orgullo son las que Etxebarria (2003) define como autoconscientes. Esto es así porque las persona que las siente tiende a algún tipo de evaluación del propio yo. Según expone esta autora, estas emociones tienen aspectos interpersonales que se hallan presentes en el desarrollo del niño con unos criterios propios acerca de lo que está bien y lo que no, lo que es correcto e incorrecto respecto a su comportamiento. Está supeditada a la construcción que hace el niño de su realidad, pero esta a su vez se fundamenta en las experiencias cotidianas del niño en sus interacciones sociales. Al ser algo social, está supeditado al aprendizaje, pero ¿De dónde lo aprendemos? Hay personas y modelos a nuestro alrededor, según Heras (2016):

Los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia. La escuela supondrá el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los menores. En dicho contexto, resulta primordial potenciar y favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado. (p. 68)

Hay dos ambientes principales en donde el niño se desarrolla emocionalmente: la familia y el colegio, y es en esta segunda donde los maestros adquirimos importancia en la educación emocional del alumno.

Hay muchas teorías sobre la educación emocional destacamos la recopilación que realiza Romero Pérez (2007). Tenemos aquellas de índole cognitivo como son: las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2016) donde defiende su propia teoría alegando que estableció estas siete (interpersonal, intrapersonal, musical, Liguística-verbal, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visual-espacial y naturalista). Otra teoría englobada en esta categoría sería la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), que según estos autores la inteligencia emocional es “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno” (p. 1) (citado en Mestre et al., 2008). Otra teoría sería la motivación de logro donde Sanz (2009) la define como “la tendencia del sujeto a buscar éxito en situaciones desafiantes que supongan un reto, con el fin de obtener la propia satisfacción y sin tener especialmente en cuenta la aprobación externa” (p. 346). Y, por último, la teoría de la resiliencia dónde encontramos una definición de Pérez (2007) que la define de la siguiente forma: “Esta teoría trata de explicar los factores involucrados en la capacidad de respuesta adaptativa de las personas a situaciones adversas. La resiliencia o fortaleza se refiere a la resistencia psicológica” (p. 114).

Las teorías de enfoque no cognitivo son dos principalmente, la teoría de aprendizaje social de Bandura, la cual según Gaviria (SF) habla de que las personas aprendemos por imitación, pero

que “no es necesaria la ejecución de la conducta para su aprendizaje” (p. 381); y la teoría centrada en la cultura y el lenguaje dónde según Romero Pérez (2007), “la cultura, en cierto modo, unifica nuestra experiencia emocional, siendo el lenguaje y la historia verbal-relacional de la persona la responsable de las diferencias a la hora de valorar y atribuir significado al mundo” (pp. 115-116).

Tras hablar de las emociones, pasamos a su relación con la herramienta a utilizar en esta investigación, el cine. El cine es un arte, y todo arte expresa emociones. El día 28 de diciembre de 1995 se celebró el primer centenario de la primera proyección pública del cinematógrafo de los hermanos Lumière a partir de este invento “la Humanidad contó con otra manera más para comunicar las emociones” (Amar, 2000, p. 141).

El cine es una expresión de emociones. La persona a cargo de toda la creación está condicionada por todos sus aspectos psicológicos. Según Gómez (1996), la motivación del que crea una historia con imágenes es la autorrealización de la cual hablaba Maslow. En cuanto a las características psicológicas que este autor recalca en los realizadores de estas obras son cuatro: La resonancia interior, la empatía visual, la curiosidad y la originalidad. En cuanto a la psicología del espectador Gómez (1996) advierte que desde el principio el cine hacía alusión a la utilización de emociones y a la fantasía. Con ello, se generaron los dos elementos básicos de la psicología fílmica que según este autor son: los mecanismos de la identificación y la proyección. Esto hace referencia a que el espectador se cree a sí mismo como el protagonista atribuyéndose las cualidades y defectos de él mismo. Por esto mismo la teoría del aprendizaje social por la cual aprendemos nuestras conductas y a gestionar nuestras emociones, está relacionada con este punto de vista psicológico del espectador. Ya que, al ver las películas nos sentimos identificados con los personajes y su entorno, es como si lo estuviésemos viviendo nosotros mismos, por lo que también podemos aprender de ello.

El cine es algo común en nuestra sociedad, lo hemos llevado a nuestras casas como modo de ocio y entretenimiento, pero es importante alegar que este se puede utilizar para educar, y por ello, es importante hacer enseñar a los alumnos como utilizar esta herramienta para aprender. Como decíamos el cine y su visionado está en aumento en la sociedad, por lo que incluirlo en el aula no suena descabellado, si no que, en contraposición, hay muchos artículos que tratan el tema del cine en educación y en el aula. Según Pardo-Rojas (2011) “todos estamos aprendiendo constantemente; aunque no sea en un contexto formal de aprendizaje, ya que las experiencias de la vida nos enseñan muchas cosas, aún sin darnos cuenta” (p. 56). Esta frase me recuerda a una película, *Slumdog Millionaire* (2008), dirigida por Danny Boyle, que tiene como enseñanza principal el aprendizaje de la vida, haciendo que Jamal Malik un personaje de origen indio sin ningún tipo de estudio se haga millonario en un concurso de televisión gracias a las experiencias de la vida.

Cabe destacar, que la idea de llevar el cine al aula no es algo aleatorio y sin sentido, puesto que en la Ley

Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora educativa el número 175 está expuesto que en el área de educación artística permita la enseñanza del cine “La enseñanza práctica de las artes plásticas permite tanto una aproximación a las técnicas de la expresión audiovisual (fotografía, cine y vídeo) como a la artística propiamente dicha (dibujo, pintura y escultura)”. Se puede observar a su vez en la ley que los contenidos se basan en el cine de animación, por ello, para esta investigación, se ha optado por trabajar con una película de este género.

Si hablamos de cine y emociones, podemos observar cómo los mismos géneros en los cuales se clasifican los largometrajes, hacen referencia a las emociones que éstos generan (suspense, terror, comedia, amor, etc). Si hablamos de cine y educación, nos damos cuenta de que no es suficiente llegar al aula y poner la película, como dice Manzanera (2013), sino que hay que profundizar en ella. Para ello necesitamos una didáctica concreta, que según Pablos (1986, p. 64, citado en Pérez, 2010) hay dos modelos de explotación didáctica. El primero hace alusión a que antes del visionado hay que hacer un diseño de la programación de la actividad y una explicación previa de las características de la película y la época. Tras ello, se pasa a su proyección. Una vez proyectada se hace un análisis de los elementos objetivos: montaje, vestuario, escenografía, etc. Y de ahí pasamos al análisis de los elementos subjetivos: mensajes, tema, relaciones, valores, etc. Finalmente, en el trabajo en el aula el cual puede ser muy variado, ya que se pueden hacer críticas, reflexiones, hacer cómics, etc. Por último, se hará la evaluación de la actividad.

La segunda propuesta se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas.

Esquema	Objetivo de cada apartado
1. Presentación de la película	▪ Motivar el visionado antes del inicio
2. Ficha técnica y artística. Autoría	▪ Conocer los elementos técnicos y la autoría
3. Sinopsis	▪ Relato breve de trama y subtramas
4. Comprensión general ¿Qué sucede?	▪ Asegurar trama principal y secundarias ▪ Identificar presentación, nudo y desenlace
5. Análisis de personajes ¿A quién le ocurre?	▪ Distinguir principales y secundarios ▪ Describir características principales
6. Escenario y tiempo. ¿Dónde y cuándo transcurre?	▪ Identificar los lugares de la acción ▪ Diferenciar tiempo filmico/narrativo
7. Lenguaje y técnicas audiovisuales	▪ Observar las técnicas audiovisuales más llamativas de la película
8. Textos de apoyo e interdisciplinarietà	▪ Lecturas complementarias ▪ Relación con otros escritos o películas
9. Interpretación	▪ Valorar e interpretar el filme ▪ Descubrir y comentar sus valores

Nota. R. Pérez Parejo, 2010, p. 4.

Pero, para trabajar en el aula el cine, lo que necesitamos es hacer una elección previa de una película que vaya dirigida a los objetivos que queremos conseguir. En lo que respecta el cine de animación encontramos grandes productoras como Disney, con innumerables películas donde elegir. Así por ejemplo, relacionando estas con las emociones podríamos observar la tristeza en *El gigante de hierro* (1999), *Bambi* (1942) o *Dumbo* (1941), podemos ver la emoción de miedo en *Frozen* (2013) o la alegría en *El rey León* (1994) es los personajes de Timón y Pumba.

Otras productoras como Pixar, han tratado las emociones de una forma más directa como es el caso de *Inside Out* (2015), la cual fue una revolución ya que presentó a las emociones como si fuesen personajes dentro de la cabeza de una niña llamada Riley. Nos presentan la manera que tienen las emociones de interactuar con el entorno, y como generan las conductas y las decisiones que tomamos en base a los estímulos. *DreamsWorks* trabaja las emociones en la película *Home* (2015) de una manera visual y colorida, ya que hace referencia a la teoría de que las emociones están ligadas a unos colores concretos, como decía Plutchik. En la película, el protagonista es un extraterrestre que según la emoción que sienta cambia de color. Una forma más visual de ver cómo nos afectan las emociones.

Hay otras empresas como el Studio Ghibli, que al estar en consonancia con su cultura tratan las emociones desde su punto de vista. Por ejemplo, en *El viaje de Chihiro* (2001) se trata la tristeza y el miedo. En la película de la tumba de las luciérnagas, tratamos la tristeza. *Mi vecino Totoro* (1988) trata la tristeza y la alegría de forma complementaria.

Todos estos ejemplos llevan consigo un análisis de las emociones secundarias, como puede ser el duelo, o la pérdida y como estas no llevan a la emoción primaria de tristeza. Podemos ver también culpa infundida por el miedo y otras muchas.

Las emociones están relacionadas con los valores. Todas las películas que hemos mencionado con anterioridad tienen valores como: el respeto, la superación, la justicia, la amistad, el amor, etc. Y todos estos valores son posibles a través de la gestión de las emociones. Si sabemos gestionarlas, podremos interactuar con el entorno y con los demás de tal forma que cumplamos con esos valores considerados como correctos y morales. Según Bonilla et al. (2012), los principales valores sobre los que se debe trabajar son cinco: El esfuerzo para conseguir metas, las conductas que favorecen la convivencia, la educación y el estudio, la autoestima positiva o el ser tú mismo y la familia. Todos estos valores están relacionados con las emociones, ya que como vimos, la autoestima está asociada, por ejemplo, al miedo de ser nosotros mismos o a la tristeza por no sentirnos bien. Por ello, si a lo largo de la actividad con las películas se ven valores, es necesario relacionar estos con las emociones que tratamos. Nuestro objetivo principal, como hemos comentado

con anterioridad, es la identificación de las emociones primarias y su relación con las secundarias a través del cine. Es decir, queremos que los alumnos sean capaces de identificar las emociones que ven en las películas y a través de ahí trabajarlas de tal forma que aprendan a gestionarlas haciéndolas conscientes y reflexionando sobre ellas en sí mismos.

### **3. METODOLOGÍA**

Antes de comenzar a exponer la metodología llevada a cabo, es necesario expresar qué objetivo se pretende alcanzar con este artículo. Este pretende que los alumnos comprendan la diferencia entre emociones primarias y secundarias y, así, sean capaces de identificarlas y expresarlas de forma adecuada en contextos tanto escolares como de la vida cotidiana, para ello, se les dará una herramienta cómo es el cine para que, a través de los personajes, como modelos a seguir, identifiquen conductas sobre cómo gestionar las emociones.

La propuesta de investigación que se presenta en este escrito consta de una primera parte, ya expuesta, que hace una recopilación de una revisión bibliográfica previa para conocer así el estado de la cuestión. El objetivo principal de esta es la identificación de las emociones primarias y su paso a las secundarias en Educación Primaria como objetivo para la mejora del bienestar emocional y aprendizaje del alumno.

La idea de este artículo es que a través de unas sesiones previamente planificadas sobre emociones primarias y secundarias y con la ayuda de la herramienta del cine, los alumnos sean capaces de identificar mejor sus emociones y puedan expresarlas de forma adecuada.

Este artículo consta de tres partes, donde hay una primera parte de recopilación y estudio de materiales previos y su organización temporal; una segunda parte donde se pone en práctica las actividades de las sesiones en el aula escogido; y, por último, la exposición de los resultados en este artículo.

### **4. RESULTADOS**

#### **4.1 Contextualización**

Lo que se pretende comprobar en este artículo, es si a través de la visualización de una película que habla de las emociones primarias y su aceptación y gestión, podemos hacer ver a los alumnos como trabajar sus propias emociones dándoles un nombre y ayudándoles a que las expresen de manera adecuada.

Este método para enseñar a identificar y expresar de forma adecuada las emociones se llevó a cabo en el colegio público CEIP República de Chile. Este colegio se encuentra ubicado en Madrid capital, en el barrio de Simancas.

El curso en el cual se realizó, fue quinto de Primaria, con alumnos de entre 10 y 12 años, ya que había algunos repetidores, en concreto con el curso de 5ºB. El aula tiene un total de 22 alumnos, de los cuales cinco de ellos son ACNEE, cuatro van a compensatoria puesto que tienen un nivel curricular inferior al del curso en el que se encuentran y dos alumnos asisten a refuerzo, ya que tienen un pequeño retraso en los contenidos del temario, pero están en su nivel curricular.

Se decidió realizar la investigación en las horas en las cuales no se encontraban los alumnos ACNEE y de compensatoria, ya que, tenían muy pocas horas a lo largo de la semana en las cuales estaban juntos todos los alumnos, y estas debían dedicarse a las asignaturas comunes de Ciencias sociales, Ciencias naturales, Educación física y Plástica. Como los alumnos, además, tenían otros proyectos del centro que coinciden con esas horas comunes, no vi oportuno privarles de más horas. No obstante, al ser estas de 45 minutos, el visionado de la película se tuvo que realizar en algunas ocasiones con todos los alumnos en el aula o parte de ellos.

La investigación constó de una primera parte en la que se expuso a los alumnos los objetivos de la investigación, previo a que realizasen el cuestionario base, se les pasó un cuestionario de inteligencia emocional de Lucrecia Pérsico (2021) adaptado por mí, para conocer la situación en la cual se encuentran los alumnos. Tras ello, se les pasó a los alumnos el cuestionario base que les hacía preguntas sobre diversas situaciones en el contexto educativo y fuera de él, donde ellos debían identificar qué emociones sentían en esos contextos. En total había 10 preguntas sobre emociones primarias, una pregunta sobre relacionar emociones primarias con sus emociones más o menos intensificadas, y una tercera parte de 5 preguntas tipo test sobre emociones secundarias.

Tras ello, se siguió la propuesta de Pérez Parejo (2010) que consistía en la presentación de la película y con ello una previa motivación a las actividades posteriores. Durante el visionado a los alumnos se les da un documento para que puedan responder a diversas preguntas sobre ¿qué sucede?, ¿a quién le ocurre?, ¿dónde? etc. Así los alumnos podían hacerse un esquema y resumen de aquellas cosas más importantes que habían visto.

El punto 7 de la propuesta de este autor, no lo tuvimos en cuenta, ya que trata temas técnicos de la realización del largometraje y no es lo que buscamos. En el punto 8 de esta, se intentó relacionar la película con cosas de la vida cotidiana, con el objetivo de crear una transferencia de aquello que habían aprendido. Para ayudar a los alumnos con la identificación de las emociones se les dio a estas un color siguiendo los mismos que en la película (Alegria/Amarillo, Tristeza/Azul, Ira/Rojo, Miedo/Morado, y Asco/Verde). Esto lo utilizaremos a lo largo de las distintas actividades que realizaremos en las sesiones que se exponen más adelante. Tras estas, se les volvió a pasar el cuestionario base contestado por ellos y en blanco,

y se les pidió que si querían cambiar alguna de sus respuestas lo indicasen en el nuevo cuestionario. Además, se les entregó un cuestionario de evaluación, en el que debían contestar a preguntas sobre si les había ayudado todo lo que habíamos hecho.

## **4.2 Objetivos**

Para poder realizarla investigación, es necesario establecer ciertos objetivos generales y específicos, y así poder centrar la investigación hacia una meta concreta guiando así todo el proceso a la consecución de dicha.

### **4.2.1 Objetivos generales**

- Describir las emociones primarias y secundarias, conociendo así cuales son y los rasgos propios de cada una.
- Conocer la rueda de Plutchik relacionando así las emociones con los colores.
- Hacer un pequeño análisis sobre la edad y las emociones en los niños.
- Exponer las diversas teorías sobre la educación emocional.
- Relacionar la herramienta que se va a utilizar (Cine) con las emociones.
- Justificar el uso de esta herramienta en la Educación Primaria, a la cual va dirigido este TFG.
- Exponer algunos conceptos básicos relacionados con las emociones en el cine como el género o el guion.
- Dar a conocer métodos para poder utilizar el cine en el aula, y con ello exponer diversas películas que puedan ser utilizadas para el objetivo principal.

### **4.2.2 Objetivos específicos**

- Realizar una revisión bibliográfica en la cual demos a conocer la información necesaria para realizar el trabajo.
- Realizar cuestionarios y diversas actividades que trabajen las emociones en el aula guiadas por una película concreta.
- Recoger experiencias y hechos observables sobre la evolución emocional de los alumnos.
- Hacer un análisis o conclusión de la mejoría a la hora de identificar y expresar sus emociones con respecto a los conflictos que se les presentan.



- Realizar una autoevaluación en la que se expongan los inconvenientes y fortalezas que se han tenido durante el proceso y posibles mejoras a llevar a cabo.

### 4.3 Temporalización

La investigación se llevó a cabo en el mes de marzo del año 2021, en el cual se cogieron de dos a tres sesiones por semana de entre los días de martes, miércoles y jueves en diferentes horas según posibilidades del centro y alumnos. A continuación, una figura en la cual podemos observar cuando se llevó a cabo cada parte de la investigación.

Figura 2.

Tabla de temporalización.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	2 Explicación de lo que se va a hacer	3 Cuestionario de inteligencia emocional (Anexo I)	4	5
8	9 Cuestionario de situaciones y emociones (Anexo II) y visionado de la película	10 Visionado de la película	11 Visionado de la película	12
15	16 Hablamos de la película y de las emociones (Sesión 1)	17 Trabajamos las emociones (Sesión 2)	18 Trabajamos las emociones (Sesión 3)	19
22	23 Trabajamos las emociones (Sesión 4)  Cuestionario de situaciones y emociones (Anexo V)	24	25	26

### 4.4 Sesiones

Para las sesiones se les dio a los alumnos unas tarjetas en las cuales tenían a los distintos personajes de *Inside out* (2015) que debían utilizar para identificar con qué emoción estaban trabajando en ese momento y así los demás alumnos pudiesen verla. A continuación, se exponen las sesiones llevadas a cabo:

- **Sesión 1:** la primera sesión para trabajar las emociones consistió en una explicación breve pero específica sobre qué son las emociones y qué dos tipos hay (Primarias y secundarias). Tras ello, se les mostró la rueda de Plutchik (1980) y se les comentó la asignación de colores que coinciden en gran medida con los que se les asignaron a los personajes de *Inside out* (2015). En este caso, en la Rueda de Plutchik (1980) las emociones de asco y miedo tienen el color asignado a la inversa que en la película.

Se les hace aclaración a los alumnos sobre ello. También se les explicó la teoría de Plutchik (1980) en la cual el color se intensificaba o disminuía según la intensidad de la emoción. Tras ello, y siguiendo con las recomendaciones de Pérez Parejo (2010), se habló de la película: ¿Qué es lo que ha ocurrido?, ¿A quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, etc. Se hizo un análisis y explicación exhaustiva de qué es lo que ocurre en la película resolviendo dudas que pudiesen tener los alumnos.

- **Sesión 2:** terminamos de analizar los hechos y emociones que aparecen en la película. Esta sesión se basó en dos actividades dirigidas a la primera toma de contacto con la identificación de las emociones primarias y su relación con situaciones cercanas a los alumnos.
  - *Primera actividad (20 min. aprox.):* los alumnos se ponen por grupos (tres grupos de 3 miembros y un grupo de 4 miembros). Los grupos se hacen por la disposición de las mesas, ya que por la situación del Covid-19 no vi conveniente cambiarlos de sitio y que se juntasen demasiado. Se les entregó a los alumnos un sobre a cada uno que contenía una imagen de cada una de las emociones y de cada uno de los personajes importantes. Se les pidió que en cada una de las fichas pusiesen el nombre por detrás. Con un folio y un bolígrafo se les pidió a los alumnos que buscasen una situación para cada emoción, la condición era que todos debían sentir esa emoción en esa situación que describían. Se les dejó un total de 10 minutos para realizarla. Pasado este tiempo expusimos en alto las situaciones. En este caso, hice una recopilación de lo que había dicho cada grupo en cada emoción para la segunda actividad.
  - *Segunda actividad (25 min. aprox.):* al tener la propuesta de situaciones de los alumnos, escogimos tres que nos resultaron extrañas o relevantes. La actividad consistía en que se sacaban 5 alumnos al azar y se le asignaba a cada uno una de las cinco emociones, tras ello se les exponía la situación elegida y debían fingir que, en esa situación en concreto, sentían esa emoción y expresársela a sus compañeros. Tras tres situaciones, la actividad se tuvo que dar por finalizada, ya que aparecieron los compañeros de compensatoria y ACNEE.
- **Sesión 3:** esta sesión constó de dos actividades dirigidas a la identificación de emociones primarias y secundarias dentro de un contexto escenificado y la gestión de las emociones en el mismo.
  - *Primera actividad (30 min. aprox.):* para esta actividad se cogieron las situaciones relacionadas con las emociones primarias del cuestionario base. La actividad consistía en sacar grupos o parejas de alumnos y darle a cada uno un rol dentro de una situación determinada. Con las tarjetas de las cinco emociones los alumnos debían ir escenificando lo que ocurriría si les pasase eso e identificando con las tarjetas que emoción sienten en cada momento de la conversación. En esta

actividad realizamos las siguientes situaciones a las cuales les añadimos algún detalle para que se pusiesen mejor en contexto:

- Un compañero le quita el estuche a otro
- Un compañero rechaza y no deja jugar a otro
- Un padre regaña a su hijo por haber suspendido todas las asignaturas
- Una madre y un padre regañan a sus hijos por haber roto algo en casa, los hijos quieren ir de fiesta con sus amigos.

- *Segunda actividad (15 min. aprox.):* se les dio a los alumnos un folio a cada uno y se les pidió que creasen su propia mesa de emociones como en la película. Para ello, se les puso un ejemplo en la pizarra, debían poner botones y dentro de ellos el nombre de las emociones que a lo largo del día suelen sentir de manera más habitual.

- **Sesión 4:** esta sesión final va destinada a la expresión de emociones delante de los compañeros de forma adecuada y desde el respeto. Los alumnos se pusieron en círculo y con cada una de las emociones (Alegría, tristeza, ira, miedo y asco) fuimos dando una vuelta en orden con intervenciones. Se les proponía una emoción y los alumnos debían decir de uno en uno: “Siento (Emoción primaria) cuando...”. Siempre que hacían su intervención debían coger la ficha de dicha emoción enseñándosela a sus compañeros. Tras las cinco rondas con las emociones primarias, se hizo una ronda con emociones secundarias, donde cada alumno era libre de exponer una situación y una emoción secundaria distinta. Debían intentar combinar sus emociones primarias para conseguir la secundaria.

#### 4.5 Recogida de datos

La recogida de datos de los cuestionarios clave para las conclusiones del trabajo, se realizó los días 9 de marzo a las 09:45 a 10:30 h., y el 23 de marzo de 12:30 a 13:15 h. Se entregó a cada uno de los alumnos y se les explicó de forma general e individual al entregarles las hojas lo que debían hacer.

Se tomaron de muestra 13 alumnos de la misma clase de 5º B en la cual hay tres de sexo femenino y diez del masculino, con unas edades comprendidas entre 10 y 12 años. Los alumnos lo realizaron sin mayor inconveniente de no conocer algunos de los significados de las emociones secundarias como, por ejemplo: remordimiento, melancolía, aborrecimiento, etc. Prácticamente, todos los alumnos rellenaron los cuestionarios de forma completa. En el test del 23 de marzo hubo pocos cambios. Algunos alumnos cambiaron de respuesta, pero la mayoría no lo hizo.

Antes de estos dos cuestionarios, se realizó un cuestionario inicial de Lucrecia Pérsico (2021) adaptado por mí para determinar un acercamiento hacia la inteligencia emocional de los alumnos. Así, poder hacerme una idea de este tipo de inteligencia en cada uno de ellos. Este cuestionario de inteligencia emocional se realizó el día 3 de marzo de 09:45 a 10:30 h., antes de empezar la visualización de la película y las sesiones. En los diferentes cuestionarios eran los propios alumnos quienes indicaban si habían acabado. Se les indicaba que debían esperar en silencio hasta que el resto de compañeros terminase. Tras haber finalizado todos, se recogían los cuestionarios.

#### 4.6 Análisis de los datos

Una vez finalizada la recogida de datos, se realizó un análisis de contabilización de las respuestas a mano, y tras ello, lo pasé a un Excel, donde con diversas fórmulas se calculó los porcentajes y lo que necesitaba para las diversas conclusiones.

En el cuestionario de inteligencia emocional, las conclusiones se sacaron en cuanto a si los alumnos obtuvieron mayoría de “a” de “b” o “c”. Este fue el resultado:

Tabla 2.

Tabla resultados inteligencia emocional.

Alumno	a	b	c
a1	7	7	6
a2	8	6	6
a3	6	7	7
a4	7	8	5
a5	2	12	6
a6	11	3	6
a7	11	4	5
a8	4	10	6
a9	6	12	2
a10	3	13	4
a11	4	12	4
a12	2	14	4
a13	0	11	9
Media	5.46	9.15	5.38

Para Lucrecia Pérsico (2021) obtener una mayoría de “a” indica que “tiene que mejorar su inteligencia emocional” (p. 23). La mayoría de “b” indica que “Tiene un alto grado de inteligencia emocional” (p. 23). Cuando la mayoría de respuestas es la “c” indica que al sujeto “Le cuesta mucho detectar sus propias emociones” (p. 24). Podemos ver en la imagen, los distintos sujetos con identificaciones aleatorias que van del “a1” al “a13”, la “a” en esta identificación es de la palabra “alumno”. A su izquierda está el número de

respuestas marcadas para cada letra, de un total de 20 ítems. Como se observa abajo en la media, podemos ver que la mayoría de los alumnos han contestado la respuesta “b”, y que “c” y “a” se han sido elegidas en una proporción parecida. El color verde representa la mayoría de respuestas en cada alumno y en general.

Tras este cuestionario inicial para hacernos una idea de la inteligencia emocional de los alumnos de la muestra, pasamos a la realización del cuestionario base. Cuando recibí las respuestas de este cuestionario, me di cuenta de que no podía hacer que los alumnos cambiasen sus emociones, o eligiesen la emoción que yo había pensado para cada uno de los ítems, por lo que decidí que la mayoría de las respuestas de este primer cuestionario, me servirían para determinar la emoción que más se ajustaba a esa situación que yo planteaba. Esto me serviría para la primera y tercera parte del cuestionario base.

El cuestionario final, con el cual compararíamos los resultados de las sesiones destinadas a las emociones constaba de las mismas partes que el inicial, pero en esta ocasión se les invitaba a que repasasen las respuestas originales y decidiesen si querían cambiarlas. Además, de un cuestionario de valoración de las actividades en sí.

El cuestionario base constaba de tres partes principales. En la primera parte los alumnos tenían una tabla en la que leían unas situaciones y debían elegir la emoción que sintiesen en esa situación. Vamos a comparar a continuación los resultados de esta tabla:

**Tabla 3.**

Tabla resultados cuestionario primera parte.

Emociones / Preguntas	Valores					Total	Porcentajes antes				
	Alegría	Tristeza	Desagrado	Temor	Ira		Alegría	Tristeza	Desagrado	Temor	Ira
Cuando no tengo mi estuche porque otros alumnos me lo han escondido y no lo encuentro me siento....	0	4	0	0	9	13	0,00%	30,77%	0,00%	0,00%	69,23%
Cuando mis amigos me rechazan o no quieren elegirme para ser parte de su equipo en Educación física me siento....	1	5	3	0	4	13	7,69%	38,46%	23,08%	0,00%	30,77%
Cuando la clase se encuentra desordenada, mi cajonera también lo está, no hemos ventilado la clase me siento....	0	3	6	1	3	13	0,00%	23,08%	46,15%	7,69%	23,08%
Cuando otro compañero me amenaza en el patio o fuera del colegio y me insulta me siento....	1	0	0	1	11	13	7,69%	0,00%	0,00%	7,69%	84,62%
Cuando todos mis compañeros están en silencio y podemos hacer diferentes actividades para aprender como juegos y dinámicas me siento....	13	0	0	0	0	13	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Cuando mis padres me regañan porque he traído a casa una nota del profesor por molestar o no haber hecho los deberes me siento...	0	7	0	5	1	13	0,00%	53,85%	0,00%	38,46%	7,69%
Cuando pienso que mis padres me están regañando por algo injusto me siento...	0	5	2	0	6	13	0,00%	38,46%	15,38%	0,00%	46,15%
Cuando voy solo por la calle o con algún amigo y nos cruzamos con alguien extraño me siento...	1	0	1	10	1	13	7,69%	0,00%	7,69%	76,92%	7,69%
Cuando veo que la gente tira cosas a la calle en vez de a la basura, o me encuentro desperdicios o las heces de los perros por donde estoy andando me siento....	0	2	7	0	4	13	0,00%	15,38%	53,85%	0,00%	30,77%

En el primer ítem se cogió como emoción ajustada la Ira, ya que un 69,23% de los alumnos eligió esa opción. En el segundo ítem hay variedad de emociones, pero la más ajustada fue tristeza con un 38,46% de alumnos que la escogieron. El tercer ítem tiene la emoción de desagrado (asco) con un 46,15% de respuestas. El cuarto ítem tuvo una clara tendencia hacia la ira con un 84,62% de respuestas. El quinto ítem es representado por la emoción de la alegría, la cual fue elegida por el 100% de los alumnos. El sexto, la emoción ajustada fue tristeza con un total de 53,85% de respuestas. El séptimo fue ira con un 46,15%, el octavo era Temor (miedo) con un 76,92% y el último ítem la emoción ajustada fue asco con un 53,85% de respuestas. Estas son las emociones que se cogieron como referencia en cuanto al segundo cuestionario, basado en el cuestionario base, donde ahora analizaremos los cambios que se produjeron en las emociones que hemos considerado ajustadas.

Tabla 4.

Cambios de respuestas en cuestionario primera parte.

Emociones / Preguntas	Cambios					Total	Porcentajes después				
	Alegría	Tristeza	Desagrado	Temor	Ira		Alegría	Tristeza	Desagrado	Temor	Ira
Cuando no tengo mi estuche porque otros alumnos me lo han escondido y no lo encuentro me siento....	0	3	0	1	9	13	0,00%	23,08%	0,00%	7,69%	69,23%
Cuando mis amigos me rechazan o no quieren elegirme para ser parte de su equipo en Educación física me siento....	1	7	3	0	2	13	7,69%	53,85%	23,08%	0,00%	15,38%
Cuando la clase se encuentra desordenada, mi cajonera también lo está, no hemos ventilado la clase me siento....	0	3	6	1	3	13	0,00%	23,08%	46,15%	7,69%	23,08%
Cuando otro compañero me amenaza en el patio o fuera del colegio y me insulta me siento....	1	1	0	0	11	13	7,69%	7,69%	0,00%	0,00%	84,62%
Cuando todos mis compañeros están en silencio y podemos hacer diferentes actividades para aprender como juegos y dinámicas me siento....	13	0	0	0	0	13	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Cuando mis padres me regañan porque he traído a casa una nota del profesor por molestar o no haber hecho los deberes me siento....	0	9	0	4	0	13	0,00%	69,23%	0,00%	30,77%	0,00%
Cuando pienso que mis padres me están regañando por algo injusto me siento....	0	5	2	0	6	13	0,00%	38,46%	15,38%	0,00%	46,15%
Cuando voy solo por la calle o con algún amigo y nos cruzamos con alguien extraño me siento....	1	0	1	10	1	13	7,69%	0,00%	7,69%	76,92%	7,69%
Cuando veo que la gente tira cosas a la calle en vez de a la basura, o me encuentro desperdicios o las heces de los perros por donde estoy andando me siento....	0	2	7	0	4	13	0,00%	15,38%	53,85%	0,00%	30,77%

En el primer ítem la emoción de ira se mantuvo igual con un 69,23% de los alumnos eligieron esa opción. En el segundo ítem hubo un cambio considerable de respuestas y pasó a ser un 53,85% de alumnos quienes eligieron esta opción. El tercer ítem el desagrado (asco) se ha mantuvo igual con un 46,15% de respuestas. El cuarto ítem que era la ira siguió igual con un 84,62% de respuestas. El quinto ítem se mantuvo en un 100% de los alumnos. El sexto, cambió a un total de 69,23% de respuestas. El séptimo es ira con un 46,15%, por lo que se mantuvo. El octavo es Temor (miedo) y se mantuvo el porcentaje con un 76,92% y el último ítem la emoción ajustada fue asco con un 53,85% de respuestas, las cuales se mantuvieron. Por lo que podemos observar hubo un aumento de respuestas en las emociones ajustadas en dos ítems. Podemos ver en la siguiente imagen una tabla en la cual se representan los cambios que se han dado en las respuestas de esta primera parte.

Tabla 5.

Cambios entre cuestionarios primera parte.

Diferencia entre antes y después				
Alegría	Tristeza	Desagrado	Temor	Ira
0,00%	-7,69%	0,00%	7,69%	0,00%
0,00%	15,38%	0,00%	0,00%	-15,38%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	7,69%	0,00%	-7,69%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	15,38%	0,00%	-7,69%	-7,69%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

En esta tabla podemos observar cambios en las respuestas de los alumnos en cuanto a los Diferentes ítems. Las marcadas en gris son aquellas emociones ajustadas que variaron. La segunda parte del cuestionario base, era de relacionar cada emoción primaria con una expresión de la misma en menor intensidad, estas relaciones entre emociones están basadas en la rueda de Plutchik (1980). Estos fueron los resultados. En esta parte ningún alumno cambió sus respuestas, a pesar de haberles mostrado la rueda de Plutchik (1980) y habérsela explicado.

Tabla 6.

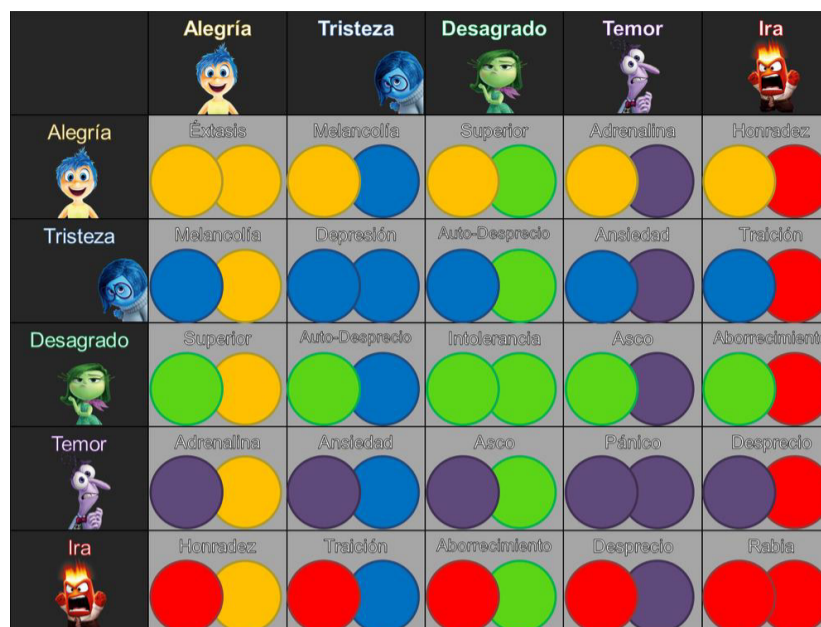
Respuestas cuestionario segunda parte.

	Aburrido	Pensativo	Tranquilo	Preocupado	Molesto	Correcta	% correctas	% incorrectas	% NSNC
Alegría	1	2	9	0	0	Tranquilo	69%	23%	8%
Miedo	2	4	0	7	0	Preocupado	54%	46%	0%
Ira	0	0	1	1	10	Molesto	77%	15%	8%
Asco	6	3	1	0	3	Aburrido	46%	54%	0%
Tristeza	4	3	1	5	0	Pensativo	23%	77%	0%

Podemos observar en la tabla, como la mayoría de alumnos supieron relacionar las emociones correctamente, exceptuando en la emoción de tristeza, ya que la mayoría la asociaron con la preocupación. Y en la emoción de asco, en la cual se equivocaron. Concluyendo que confunden el asco y la tristeza cuando aparecen según Plutchik (1980) más leves en intensidad.

Figura 2.

Fandom, Inc, 2021.



En la tercera parte del cuestionario base los ítems hacían referencia a emociones secundarias, que aparecen en Plutchik (1980) y en la imagen de Fandom Inc. (2021; v. figura 2) que hacía una combinación con los personajes de *Inside Out* (2015). Las repuestas y los cambios fueron los siguientes:

Tabla 7.

Respuestas tercera parte cuestionario.

1ª Cuando estoy cabreado con alguien que no me agrada siento...	Desprecio	Remordimiento	Melancolía	Superioridad	Sumisión	Total	
	Original	10	1	1	0	0	12
	Después	10	1	1	0	0	12
2ª Cuando me culpo a mi mismo porque he hecho algo que estaba mal y me siento triste siento....	Desprecio	Remordimiento	Melancolía	Superioridad	Sumisión	Total	
	Original	3	9	1	0	0	13
	Después	1	8	3	0	1	13
3ª Cuando echo de menos a algún profesor que he tenido porque me hacía sentir alegre siento....	Desprecio	Remordimiento	Melancolía	Superioridad	Sumisión	Total	
	Original	0	1	12	0	0	13
	Después	0	3	10	0	0	13
4ª Cuando estoy tan cabreado que no puedo controlarme siento...	Desprecio	Aborrecimiento	Traición	Honradez	Ira	Total	
	Original	1	0	0	1	11	13
	Después	1	0	1	1	10	13
5ª Cuando tengo muchos exámenes en una misma semana y estoy triste porque me da miedo suspender y no ser capaz de aprobarlos siento....	Depresión	Melancolía	Autodesprecio	Ansiedad	Traición	Total	
	Original	2	0	0	10	1	13
	Después	2	0	1	8	2	13

En cuanto a las emociones ajustadas para cada ítem, tomaremos como la más ajustada, aquella que fue contestada por más alumnos en el cuestionario base original. En el primer ítem esta emoción fue el desprecio. En el segundo ítem fue el remordimiento, en el tercero la melancolía. El cuarto fue la emoción de Ira. Y, por último, en el quinto ítem fue la ansiedad. Podemos observar cambios en las respuestas de los alumnos. En el segundo ítem, hubo un alumno que decidió contestar una emoción diferente a la ajustada. En el tercer ítem, lo mismo ocurrió con dos alumnos. En el cuarto ítem ocurrió con un alumno que cambió



su respuesta y en el quinto ítem, fueron dos los alumnos que cambiaron de opinión. No obstante, cabe destacar que, en todas las partes del cuestionario, hubo más alumnos que cambiaron de opinión, pero finalmente hubo una compensación.

La última parte del cuestionario base se añadió una valoración, en la cual debían contestar si les había servido las sesiones para conseguir los objetivos expuestos de identificar y expresar las emociones, y si el cine era una herramienta adecuada para ello. Las respuestas fueron las siguientes:

**Tabla 8.**

Valoración actividades y herramienta.

Pregunta	Sí	No	Total	% Sí	% No
¿Crees que te será más fácil identificar tus emociones ahora?	11	2	13	85%	15%
¿Crees que te será más fácil expresar tus emociones de forma adecuada a los demás ahora?	12	1	13	92%	8%
¿Las actividades que hemos realizado te han ayudado a comprender mejor tus emociones?	13	0	13	100%	0%
¿Las actividades te han ayudado a expresar tus emociones de forma adecuada?	12	1	13	92%	8%
¿Crees que las películas son una buena forma de trabajar las emociones y aprender?	13	0	13	100%	0%

Por lo que podemos observar, vemos que la mayoría de respuestas son un “sí”. No obstante, debajo de los ítems tercero y cuarto, había una pregunta más abierta “¿por qué?”. Las respuestas de algunos alumnos son las siguientes: “Porque cuando controlo mis emociones me ayudan mucho”, “porque cuando vimos la película entendí muchas cosas.”, “si ya se cómo puedo expresar mis emociones”, “porque me hacen preguntas para expresarme :3” (transcritas de forma literal).

En general los resultados han sido los esperados, no obstante, se nota mayor confusión a la hora de identificar las emociones secundarias que las primarias. Los alumnos se han portado mejor en estas sesiones que en las áreas normales, la motivación era mayor. Recalcar que algunos alumnos han expresado de manera abierta y reiterada rechazo hacia otros compañeros. En alguna ocasión su tutor hacía interrupciones durante la realización de los cuestionarios para decir algo que no era de la sesión, o incluso cortó una de las sesiones para contar una noticia que no estaba relacionada con el tema. Pero por lo general, se ha observado participación, exceptuando un par de alumnos a los cuales les costaba mucho expresar sus emociones, y buscaban ayuda en los demás, y utilizaban el recurso de “no sé” para la mayoría de sus intervenciones.

A la hora de realizar los cuestionarios los alumnos han estado atentos y concentrados en la tarea, han tenido pocas dudas sobre cómo llevarlos a cabo. Las únicas dudas fueron a nivel comprensivo en las emociones secundarias.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proyecto sobre la identificación de las emociones primarias y secundarias utilizando el cine como herramienta de comprensión y modelo, es necesario que se extraigan unas conclusiones de los resultados y observaciones del conjunto.

En cuanto a las emociones primarias y secundarias, por lo observado, los alumnos tenían mayor facilidad en expresar e identificar las emociones primarias. No obstante, al llegar a las secundarias sacamos en conclusión que la dificultad reside en muchas ocasiones en el desconocimiento de la emoción en sí, es decir, en el desconocimiento del significado de las emociones. Si no conoce la palabra que designa a la emoción, el alumno no es capaz de identificarla de forma adecuada en ciertas situaciones. No obstante, muchos alumnos tras la explicación de ciertas emociones fueron capaces de identificarlas y relacionarlas con las situaciones que se les estaban exponiendo.

En lo que se refiere a la herramienta utilizada, el cine, en concreto la película de *Inside out* (2015), la han valorado los alumnos como apropiada, inclusive uno de ellos llegó a comentar que tras haberla visto había comprendido muchas cosas. Otros se cuestionaban cosas como si las propias emociones tenían emociones. Por lo que la película fue una herramienta que no solo sirvió para los contenidos de las emociones, sino también para fomentar la curiosidad de los alumnos por su interior, por lo que ocurre dentro de su cabeza. Como dice Gaviria (SF) sobre la Teoría del aprendizaje social de Bandura “no es necesaria la ejecución de la conducta para su aprendizaje” (p. 381), por ello Riley y sus emociones han sido un modelo de aprendizaje para los alumnos y sus emociones, sobre cómo gestionarlas. La conclusión esencial que sacamos durante las sesiones y la visualización de la película era la necesidad de poder identificar lo que nos ocurre y expresar así las emociones que sentimos.

En cuanto a Plutchik (1980) y la película, expresar que los colores y personificar las emociones a través de personajes ha ayudado a los alumnos a comprender mejor sus emociones, ya que les era mucho más fácil identificar en qué momento Riley sentía determinadas emociones, y por qué. Entendían que las emociones eran las que causaban las acciones de Riley y por consiguiente las suyas.

El tener las fichas con cada emoción y su color para hacer las actividades, ayudaba a los alumnos a tener delante el elenco de estas y poder así pensar y analizar cuál de ellas estaban sintiendo, haciendo consciente la emoción, parte primordial para poder identificarla correctamente.

En cuanto a los objetivos generales, se han llevado a cabo todos, ya que se ha recopilado toda la información necesaria, incluida alguna que finalmente no se ha utilizado en concreto, pero ha servido para conocer más acerca de todo el tema de las emociones, su aprendizaje y gestión.

En cuanto a los objetivos específicos planteados para el proyecto la revisión bibliográfica realizada me ha ayudado a poder explicar a los alumnos lo necesario para que comprendiesen mejor sus emociones. Los cuestionarios y actividades han sido realizados de manera adecuada por los alumnos y por mi. Se han recogido experiencias y hecho observables en la evolución de los niños respecto a las emociones y finalmente, con todo ello, se ha realizado una autoevaluación de las mejoras que podría haber y la evaluación por parte de los alumnos. Los alumnos han expresado en esta, que ahora son más capaces de identificar y expresar sus emociones.

Algunas limitaciones o inconvenientes encontrados a la hora de realizar este proyecto, se reducen a las intervenciones del tutor de los alumnos en momentos en los que debían estar en silencio o realizando otra tarea, y la falta de asistencia de algunos alumnos, los cuales realizaron los cuestionarios en otro momento al día o los dos días siguientes. No obstante, siempre respetando el antes y después del visionado y sesiones. Otras limitaciones eran las sesiones de 45 minutos, las cuales a veces se quedaban cortas y debían terminarse con la llegada del resto de alumnos al aula, los cuales interrumpían y molestaban al resto de compañeros. Por parte del colegio, no hubo ningún inconveniente en la realización de mi trabajo, me animaron a ello.

Es verdad, que el tiempo ha sido limitado y que más sesiones y con más tiempo entre ellas, más espaciado, podrían haberse conseguido mejores resultados, en cuanto a que los alumnos supiesen identificar y expresar mejor sus emociones.

Me parece que quinto, ha sido un grupo apropiado para este tipo de actividades, ya que comprendían de forma adecuada aquello que se les explicaba, les resultaba nuevo e innovador, ya habían tenido anteriormente un taller para trabajar las emociones. Pero no conocían la distinción de emociones primarias y secundarias, hecho que les sorprendió y les causó admiración. Una de las cosas que más les llamó la atención fue la combinación de las emociones primarias para sacar las secundarias, ya que el momento en el que se los dije, los alumnos estuvieron mucho rato preguntándome por diversas combinaciones. En conclusión, ha sido una buena experiencia en la cual he aprendido acerca de las emociones de los niños y de cómo comprenden y expresan sus emociones. Los alumnos la han recibido de forma amable y motivada. Durante el periodo de implementación del proyecto, algunos alumnos tuvieron conflictos o mostraron tristeza e ira, e intente llevar a cabo la expresión y gestión de emociones, haciendo comprender que no deben dejarse llevar por la ira e insultar a otros compañeros, porque al final la tristeza cuando nos regañen aparecerá en nosotros. Por lo que al final se ha podido implementar lo que se ha aprendido durante las actividades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*, (15), 141-149. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801522.pdf>
- Badenes, L. V., Serrano, J. E. A., y Estevan, R. A. C. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *REME*, 3(4), 6.
- Bonilla Borrego, J., Loscertales Abril, F., y Páez Morales, M. M. (2012). Educación en valores a través del cine (un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 117-131. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45700/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45700/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Depraz, N. (2014). La inscripción de la sorpresa en la fenomenología de las emociones de Edmund Husserl. *Eidos*, (21), 160-180.
- Díaz, J. L., y Enrique, F. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2001/sam014c.pdf>
- Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Coord.), *Motivación y emoción. La adaptación humana* (pp. 369-393).
- Fandom, Inc. (s. f.). *Combinacion de Emociones. Wiki Intensa-Mente. Fandom*. [https://intensamente.fandom.com/es/wiki/Combinacion\\_de\\_Emociones](https://intensamente.fandom.com/es/wiki/Combinacion_de_Emociones)
- Fernandez, A. M., Dufey, M., y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gaviria, E. (2019). Agresión. En E. Gaviria Stewart, M. López Sáez, M<sup>a</sup>. I. Cuadrado Guirado, *Introducción a la psicología social* (pp. 368-406). Sanz y Torres, UNED.
- Gómez, J. L. (1996). Psicología, cine y educación. *Comunicar*, 4(7), 129-134. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C07-1996-25>

- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 67.
- Hurtado, F. A. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 3(2), 262-275.
- i Puiggròs, N. R., Violant, V., Oliver, C., Girona, M., de la Torre, S., y Fernández, J. T. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 65-86.
- León, E. A. (2014). El asco: Una emoción entre naturaleza y cultura. *Saga: Revista de Estudiantes de Filosofía*, 15(26), 21-39.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (2014, julio 25). [Ley] para la mejora educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (175). [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orderen\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orderen_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)
- Manzanera, C. C. (2013). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).
- Martínez, A. C., y Bouquet, R. I. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, (2), 35-47.
- Mestre, J. M., Guil, R., y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero Cantero, F. Martínez-Sánchez, J. A. Huertas Martínez, *Motivación y emoción* (pp. 407-438).
- Nieto, M. Á. P., Delgado, M. M. R., y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *REME*, 11(28).
- Pardo-Rojas, A. (2011). Autoaprendizaje experiencial y cine: el caso de la película "Paraíso Travel". *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 55-67.
- Pérez Parejo, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2642/111.pdf?sequence>
- Pérez, C. R. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10042/8845>
- Pérsico, L. (2021). *Inteligencia emocional*. LIBSA.

Rivera Arrizabalaga, A. (2015). *Arqueología de las emociones*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/10795/Arqueologia%20de%20las%20emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vejar-Barra, M., y Ávila-Contreras, J. (2020). Emociones de estudiantes de tercer año básico en el contexto de evaluaciones escritas en educación matemática. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 18(23), 47-68. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1652/1929>

Vigoa, E. V. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Ciencia y Desarrollo*, 12, 41-56.

Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Dikinson.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Roch Pelegrín, A. A. (2021). Emociones primarias y secundarias a través del cine en el aula. *Educación y Futuro Digital*, (23), 35-62.

# TEACHING HISTORY THROUGH HEROES AND HEROINES: PHILIP II OF SPAIN, ¿HERO OR VILLAIN?

## ENSEÑANDO HISTORIA A TRAVÉS DE HÉROES Y HEROÍNAS: FELIPE II DE ESPAÑA, ¿HÉROE O VIILANO?

**María Aparicio de Mingo**

*Graduada en Magisterio de Educación Primaria en el CES Don Bosco*

### Abstract

The aim of this article is to offer a didactic proposal, based on a broad search for information, for the teaching of History through comprehension projects. The work is divided into two very different parts, a first part where you can find a collection of information both on the historical character to work and on the most innovative methodologies. Subsequently, the reader will find a didactic unit based on comprehension projects. These projects are intended to provide students with the necessary knowledge adapted to their needs and interests. The didactic unit uses the figure of Felipe II as a common thread to carry out activities based on his history and the methodologies mentioned above in a foreign language.

**Keywords:** Social Sciences, Primary Education, Philip II, Comprehension Projects.

### Resumen

El presente artículo pretende ofrecer una propuesta didáctica, basada en una amplia búsqueda de información para la enseñanza de Historia a través de proyectos de comprensión. El trabajo se encuentra dividido en dos partes muy diferenciadas, una primera parte donde se podrá encontrar una recogida de información tanto del personaje histórico a trabajar como de las metodologías más innovadoras. Posteriormente, el lector encontrará una unidad didáctica basada en proyectos de comprensión. Dichos proyectos, tienen como finalidad aportar a los alumnos los conocimientos necesarios adaptados a sus necesidades e intereses. La unidad didáctica utiliza como hilo conductor la figura de Felipe II para la realización de actividades basadas en su historia y las metodologías mencionadas anteriormente la primera Lengua Extranjera.

**Palabras clave:** Ciencias sociales, Educación primaria, Felipe II, y Proyectos de comprensión.

Recibido: 15/09/2021

Aprobado: 10/12/2021

Julio - Diciembre 2021

ISSN: 1695-4297

páginas

63-93

Nº 23

## 1. INTRODUCTION

When we talk about history, we tend to think of a traditional subject taught in an ordinary way, we think of a very tedious subject full of dates and names difficult to remember and even more difficult to teach. But as a future teacher, I have the purpose to search the way of flipping the coin to the other side, and make other's understand science as a ludic and didactical subject full of knowledge that can be taught in many methodological ways. Throughout this article I had two main objectives, stablish a good and useful theoretical framework and develop a comprehension project that could be used in the future and give me the opportunity to try something different and more didactic.

The central purpose of this work has been to gather enough information to be able to understand the topic and create a comprehension project that reflects that acquired knowledge. Phillip II of Spain, a main character of the Spanish monarchy, has created relatively few debates along the ages due to his particular character and reign, depending on whose the person in charge of describing him, you will get a villain or hero vision. That is why when I started this project I believed that his image could be a perfect fit for students to give him a place in history. Thereby, students will not only be talking and learning about history, in the contrary, a whole wide variety of cross curricular contents will be dealt along the didactic unit.

The application, in this case, of a comprehension project works perfectly, along this type of assignments students are the main subject of their learning and everything is focused on their interests and understanding. While learning, students are motivated and having fun. Another important factor will be the implication of the students and the importance of working in groups, students learn diverse values regarding their selves and others too. Finally, comprehension projects give them the opportunity to not just repeat but also think critically and learn to learn.

This article has been divided into two parts, on the first hand a theoretical framework that includes a wide study of history, Phillip II, History in the current and past educational system and a research on comprehension projects. On the other hand, we have the development of a didactic unit, based on the comprehension projects. This unit is divided into eight different lessons, organized to meet the structure of warm up, research, synthesis and final activities. Creating a scaffolded learning in which concepts increase according to their level of difficulty. The comprehension project has been designed for fifth graders, which means that all the contents are on relation with the syllabus. Finally, a conclusion has been reached.



## 2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

### 2.1 The Concept of History

History requires an exhaustive work of selection and ordering of data, which can be quite complicated and even more when talking about history within education, the complexity of the facts and knowing how to interpret them can be quite complicated and often requires a certain objectivity. Therefore, it is important to define the concept of history correctly to have a better understanding of the word.

The word history derives from the Greek ἱστορία (histor), which means to see, to know, to investigate something by oneself, but also to narrate or testify to others what one has found out. It comes from the verb ἱστορεῖν (“to investigate”). From there it passed into Latin historia, which in Old Castilian evolved into “estoria” and was later reintroduced into Castilian as a cultism in its original Latin form (Flórez, 1858; Campillo, 2016).

Nowadays, the RAE (2001) provides us with several meanings that are of interest for this work: a) narration of past events worthy of memory, whether public or private; b) Discipline that studies and chronologically narrates past events; c) set of political, social, economic, cultural, etc., events or facts of a people or a nation.

Many authors have given their own definition of history over time and all of them have different, but equally valid, perspectives. The Dutch historian Johan Huizinga pointed out that “history is the spiritual form in which a culture gives an account of its past”. Huizinga states that this expression is broader than that of science, a concept that is included in it and that it also specifies it as it provides the essence of the phenomenon (1872, p. 95, quoted by Fernández, 2010).

Karl Marx (1818, p. 32) and Frederick Engels (1820, p.32) relate history to man. The history of all societies that have existed up to the present day is the history of class struggles (quoted by Jorge & Campos, 2015)

For Carr (1965, p. 116) la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el futuro” (quoted by Jorge & Campos, 2015).

Each of the definitions tells us about the word history, all of them have the term time in common, some explaining history as something past and yet others relating it to the present and the future. All these definitions are very important, but Ferrater Mora (1981) makes an important distinction between “history when referring to historical reality, and History when referring to historical science and historiography” (quoted by Rosa, 1993, p. 1519).

## 2.2 Historiography

We can define historiography as the way history has been written, it refers to the methodology and practices of history writing itself. But it is not only the practice of writing, but also the art and science of history. If history is the science that studies humanity's past, then it must be subject to the scientific method, which, although it cannot be applied to all the extremes of the experimental sciences, it can be applied to a level comparable to the so-called social sciences (Porto & Gardey, 2008).

The complicated part of these term is to understand that historiography must analyze the sources that are provided in order to accept it within history, but it must be objective so other aspects do not influence it.

For Carr (1984), objectivity does not depend on a fixed pattern existing here and now, on the contrary, it is a pattern that is in the future and tends to evolve over time. History, therefore, requires the selection and ordering of the facts of the past, which contain a principle or a norm that is accepted by the historian. The work here becomes more complicated, as the historian necessarily has to include elements of interpretation. If this more ambiguous part is not considered, history would turn into countless isolated and insignificant incidents. Therefore, one should not accept "absolute and timeless objectivity" as an "unreal abstraction" (pp. 9-17).

Fernández (2010) identifies three factors that are necessary for an objectification appropriate to each era:

- The concrete content, we are therefore talking about the historical facts, the starting situation, and its historical horizon.
- He must speak of factors that project human thought, individual and collective, which always operates under the intellectual and spiritual categories in force in a specific space and time.
- And, finally, the historian must ask about what there was and what has remained (p.26).

## 2.3 History as a Social Science

History must be studied as a social science, but we need to understand the complexity of it. According to Jaramillo (2005):

La historia se mezcla en la ciencia social como estudio del devenir humano, pero se une a la ciencia natural por ser ella una actividad humana; en este sentido se reconoce que la carga de subjetividad que contiene la historia aparece también contenida en la actividad científica y que antes de luchar entre ellas amparándose en la subjetivo, se reencuentran en el conocimiento. (pp. 62-63)

The relationship between history and the social sciences has been questioned and given a nexus of

dependence and application, yet it has a much more important and necessary role. The importance of studying social phenomena in different contexts is widely acknowledged, comparisons are made between cultures, regions and others and to this end historical studies can help, making historical comparisons helpful in identifying factors that are present or absent in some situations. Thus historical studies can highlight the limits of social-scientific generalizations, wanting to understand whether generalizations can be made or not. Therefore, these studies help us with the content of the *ceteris paribus* clause (the key), which is an implicit aggregate of all social-scientific generalizations (Clubb, 1981, p. 651).

### **3. THE MODERN AGE**

#### **3.1 What do we understand as Modern Age?**

The Modern Age is a period with hardly any limits, although there are some controversies, we will find large cities that will provide us with a lot of historiographic tradition. From the point of view of reason and culture, it will change a lot from the previous stage due to the arrival of the printing press. We will have different movements such as the Renaissance and humanism, thanks to the Scientific Revolution and finally we will arrive at the Enlightenment which will define the contemporary world. From an economic point of view, the Modern Age is characterized by a move towards capitalism. European expansion and the conquest of other places will make the economy begin to organize itself in a better way. Associated with this capitalism, we will see the emergence of a new social class, the bourgeois. In terms of politics, what stood out most during this period was the imposition of centralized and sovereign powers, with power concentrated in the hands of the king. This type of sovereignty brought about great transformations, such as the development of bureaucracy, the king's monopoly of military power and the growth of independent finance. In the religious sphere, this period was marked mainly by the break-up of Christian unity with Luther and the Reformation. During this period, rationalism and the scientific revolution appear, which will make people start to question the credibility of the Church, these ideas were more drastic with the arrival of the Enlightenment (Ribot, 2018, pp. 21-46).

On the other hand, the Modern Age in Spain will change us completely, we are talking about poor Catholic Monarchs, who begin to see how enormous quantities of precious metals appear in their ports, which would change the Spanish and European economy. The value of the currency went down, while the cost of living went up, which meant an improvement in people's lives. During all this time there was no good economist to turn this gold into long term industrial and agricultural wealth. Thanks to Spain other countries started to have a capitalist economy, while

for Spain this money was spent on better clothes, it served to maintain the external prestige of the monarchy and the armed mission against Protestantism and Islam. On the other hand, the gold from the Indies was used to build monuments that are still preserved today, such as the cathedrals of Salamanca and Seville, El Escorial, the plateresque flourishing of Castile... The 16th century was full of vitality, Spain had a king with many dominions and this made Spaniards proud, there were great discoverers and the Golden Age in literature and art arrived. The sixteenth and seventeenth centuries will be full of great, powerful but obscure characters. (Lozoya, 1967, pp. 1-2).

This period brings with it many new aspects that allow a difference with previous periods, however, the majority of human beings still live in a rural world, victims of ignorance and superstitions. Therefore, it is important to see all the positive aspects of the period, but to be aware of those that may not have been so bright.

## 3.2 Philip II of Spain

### 3.2.1 Who was Philip II?

Philip II, the Prudent, was born in Valladolid on 21 May 1527, the son of Emperor Charles V and Isabella of Portugal. From an early age he was groomed to be king by Juan Martínez Silíceo and Juan de Zúñiga. He assumed the Spanish throne after the abdication of Charles I in 1556 and until 1598 ruled the empire comprising Castile, Aragon, Catalonia, Navarre, Valencia, Roussillon, Franche-Comté, the Netherlands, Sicily, Sardinia, Milan, Naples, Oran, Tunisia, Portugal and its Afro-Asian empire, all of discovered America and the Philippines (Miguel de Cervantes Virtual Library, 2001, p. 1).

In 1556 a great burden fell on Philip II's shoulders, Charles V abdicated. Charles V was a man of extraordinary natural faculties, because of his education, his long experience in international business, his ability to solve problems well, a great person because he was able to identify with every people and a connoisseur of languages. But at times he exceeded his tolerance by indulging in orthodoxy and exceeding limits. Philip II's honesty prevented him from the slightest concession of Spanish intransigence "more papist than the Pope". This was rather limited to the Spanish crown, leaving aside the other dominions. His empire was held together by two factors: the feeling of loyalty and the military supremacy of Spain. Philip II had both positive and negative qualities, he was Spanish, he was not like his father, German with the Germans, Flemish with the Flemish, he remained purely Spanish and he showed it. Felipe lacked resolution, personal sympathy and had too much shyness, a shyness inherited from his mother's side and which often led him to appear less sympathetic or perhaps less cordial. Over the years his defects became more accentuated. But his great devotion and absolute dedication to his role as king would be one of his great virtues, as well as his

religiosity. Philip was a scrupulous king who tried to keep all the traditional institutions of the monarchical states happy. But when we speak of Philip, we must keep in mind two clear images that have been forged of him, the king who reigned and the literary myth that occupies our minds (Marqués de Lozoya, 1967, pp. 105-337).

The more literary and less historical vision was constructed due to two great events that changed the attitude and personality of the king, on the one hand, Prince Don Carlos and, on the other, Antonio Pérez. Verdi's opera, leads us to have an idea of a tyrant over Don Felipe (Don Carlos' father) who, in reality, when we learn the truth, shows that it was Don Carlos who with trickery wanted to kill his father to be heir to the throne, it is said that Don Carlos had problems since his birth. On the other hand, Antonio Pérez, secretary of state and friend of Philip II, is said to have betrayed the king; however, myths and legends have greatly distorted his story (quoted by Marqués de Lozoya, 1967, p. 332).

### ***3.2.2 The monarchy of Philip II of Spain***

With the arrival of Philip II, the period of Monarchy in the history of Spain, also known as the Hispanic Monarchy, properly began. The time of the Counter-Reformation favoured this monarchy and the defense of Catholicism. Knowing also that the previous emperor had failed to eliminate religious dissent, Philip II was able to proclaim himself the Catholic sovereign par excellence. Catholicism became the basic ideology of the Monarchy. This led to great difficulties for religious minorities, and for the repression of suspects or heretics, there was the Inquisition. However, the Moors did not suffer so much from these inquisitions because, instead of living in Christian society, the Moors were completely isolated. Religious unity permeated all aspects of Philip II's life, the unity of a faith that was threatened by Barbary and Turkish incursions along the Mediterranean coast. To confront the Ottoman Empire, the so-called Holy League was formed (Ribot, 2018, pp. 307-313).

Montes (2014) states that, in foreign policy, the monarch tried to maintain and protect his Empire, this is demonstrated by the different marriages he contracted throughout his reign: first with Mary of Portugal in 1543, the mother of his first son Charles, when Mary died, he married, after several months of negotiations, Mary I Tudor, Queen of England, in 1554. His third marriage, to the French Isabella de Valois (Isabella of Peace) in 1559, and when he was widowed again and had no male heirs, he married for the fourth time, in 1570, to his niece Anne of Austria, whom he had no desire to marry, but he had to ensure the continuity of his throne, so she became the mother of the successor to the Spanish throne, Philip III (pp. 39-54).

During his reign, Philip II had to deal with numerous external conflicts: To begin with, Spain fought with France for control of Naples and the Milanese Empire, and due to his mismanagement in terms of economic expenditure, they had to make peace at Cateau-Cambrésis in 1559. Subsequently, relations with England and the struggle between the two countries worsened when Mary Tudor died. The defeat of the Invincible Armada in 1588 marked the beginning of the decline of Spanish naval power in the Atlantic (Parker, 2015). The Spanish decline is a very difficult date to determine, it is usually spoken of with the failure of the “invincible armada”, which indicates the fall of Spanish maritime dominance and the rise of England (Marqués de Lozoya, 1967).

During his reign, Spain was the first world power, no matter if he did not have all the ropes well tied up inside, everybody looked to him and asked him for help when they needed it, he was very feared at that time, Philip II reacted with violence against his enemies and great wars took place under his rule. When the ideals to which he was faithful were broken, he defended them without looking at the consequences (battle of Lepanto or the invincible armada). He was faithful to religion and raised the Spanish flag all over Europe without giving his enemies any rest. He was certainly not a diplomatic person, but he defended Spain until the end of his days (Reglá, 1968, p. 482).

### **3.2.3 Culture in times of Philip II**

The highlight of the reign of Philip II was the construction of the Monastery of El Escorial. We are in the year 1556, a period marked by the Renaissance, an Italian movement that reached all of Europe, Philip II, imposes this new art within the constructions, making it become fashionable. The monastery arises from the need to create a place of worship and thus give the last testament to his father, at the same time he sees the need to create a unifying centre of the new faith that emerged with the Council of Trent. According to Cabañas (2017):

We can be sure that the construction of El Escorial was the project that King Philip was most excited about in his entire life, and he was so keen to see his great work completed that, just twenty-one years after its commencement, in 1584, he was able to enjoy the privilege of seeing it finished. It is said that he shed tears of emotion when he saw his work completed. (p.7)

### **3.2.4 Philip II, hero or villain?**

To try to understand Philip II as his words and deeds show him to us, we must begin by ridding ourselves of the prejudice of seeing him as an exceptional character, unique in his time and even outside it, a super-human case, or as the complete opposite, as a tyrant and cruel ruler who showed no mercy whatsoever. The controversies about his figure have been many, let us approach him from an objective representation

of the data.

On the one hand, we can speak of a cruel monarch, valued in this way by his father, Charles V, he is attributed the Black Legend, created by Friedrich Schiller (1787), this work, which is later also reviewed by Verdi, will turn the image of Philip into something atrocious and that is often far from reality, due to subjectivities and approach to the figure of his father rather than to him (Hurtado, 2013).

On the other hand, later with the work of Gachard, a new perspective is provided, much more objective than that of the Black Legend, according to Garchard (2007, p. 29) “the imagination of the people was impressed, above all, by the obscurity and mystery that hover around the causes to which such a catastrophe [the arrest and death of Don Carlos] can be attributed”. The author tries to give a perspective based on historical facts and much closer to reality, based on history as it happened, for which he did a great deal of information gathering (quoted by Hurtado, 2013).

Great authors throughout history have provided us with different biographies, which have different opinions. In addition to Garchard’s work, I would like to talk about four of the important authors for the vision of Philip II, bearing in mind that there are many more. Valentín-Gómez, in 1879, made a critical study of Philip, in which he gave us a vision of both sides of the monarch and even went further, trying to shed light on all the dark things that were said about him. On the other hand, Rafael Altamira in 1950, gives us a detailed bibliography of the king, where he explains step by step how his years of reign were and how he faced the different problems. Manuel Fernández Álvarez (2006), who describes him as a very important character, from a period of the rise of the Spanish Empire, who fought against world supremacy and helped in the European religious confrontations. He also describes him as one of the most controversial figures in history. In his work, he makes a short biography as well as a critique, addressing all the periods of his reign, where he tries to highlight that the reason for Philip II’s actions are very much marked by the previous monarchs and the teachings of his father Charles V. One of the most recent biographies is provided by Geoffrey Parker, with his two works (2012 and 2015), the author speaks not only of Philip II as the monarch, but how his relationships affected his reign. Martínez (2020), with whom we will begin to talk, carries out an exhaustive investigation trying to see the three sides of the coin of this king, in which he includes testimonies of important historians who help him to clarify his image. Many other historians who are experts on Philip II have tried to clean up the image of Philip II in the face of all the negative ideas generated, such as Prescott (2006) and Montaña (1910).

Martínez (2020), provides great ideas about the monarch throughout his book, mainly defining him as “man, king and myth”, he sees him as a character in history who has had three faces in history, the first as

a man who had to be formed, the second as the monarch that he was and, finally, the image derived from the two previous ones that have come to qualify him as a golden legend. (p.16)

In Martínez's work, he alludes to a short description given by Domínguez Ortiz (1973):

Felipe II en cuanto ser humano, biológico, era el producto de una mezcla increíble de sangres; la española, minoritaria, se impuso, como si el ambiente fuese más fuerte que la herencia. Verdad es que cabe otra interpretación: frente a la habitual, que se refiere a la españolización de don Felipe, se podría hablar de la filipización de España, nación que fue vista desde entonces por los observadores extranjeros como el país de la intransigente ortodoxia, la ambición desmesurada, el imperturbable orgullo, la glacial y distante etiqueta y otras características que con más o menos razón se atribuían al Rey Prudente. La investigación reciente ha visto en él valores más humanos, ha detectado inseguridad y timidez, tras la máscara de la altivez, y también se reconoce que la España de su tiempo era mucho más vital y regocijada de lo que se suponía. (Quoted by Martínez, 2020)

Prescott (2006), aims to arrive at the truth, through the historical facts, he wrote as follows:

Apenas se conoce escritor alguno que fiel intérprete de los hechos de la razón y la justicia, haya acertado a explicar imparcialmente su verdadera historia. Con las alabanzas de los propios, alternan censuras de los extraños: de Francia y de Inglaterra, de Flandes y de Alemania, de nuestras mismas provincias, de cuantos estados, en fin, sintieron un día el pesado cetro de la dominación austriaca, se alza un clamor general para reprobear la desacertada política del monarca que mereció a sus vasallos el renombre de prudente. (p. 9)

Prescott (2006) relates at the beginning of his book the difficulty of discussing this period, Philip, not less because of his character than because of his dignity as a sovereign had to be put in charge, a man devoted to the Church and who was criticised by many for his attitude. But beyond this, Prescott does not only rely on studies within the peninsula, but also focuses on the foreign domains to understand Philip.

Gómez (1879), begins with a letter, where he states that, although he does not reach perfection, Philip II is considered a great king, as can be seen in these words:

más sin llegar a esas cumbres de la perfección, ante la cual hasta la malevolencia tiene declararse vencida, puede un Príncipe ser hijo de la Iglesia, gobernador, prudente y laborioso, cauto en sus pasiones, y amante de su pueblo. Tal como fue el Rey Felipe II, cuyo retrato en las páginas se bosqueja, por más que lo tosco del pincel desvirtúe la exactitud del parecido. (p. 5)

Clearly, Gómez (1879), presents us with a study in which Philip's dark side is hardly ever brought out, but on the contrary, he praises him to the end. However, he does accept that most of the most critical views are those of French, English, Italian or Dutch characters, which coincide with the countries that suffered most during the reign. Throughout the book, there are detailed descriptions of their marriages, decisions and thoughts.

During his work, Altamira (1950), defends the image of Philip II against the Black Legend and proposes that he should not be judged without knowing exactly what the king lived and how he lived it:



Es, por otra parte, cierto que la explicación patológica de Felipe II, por muy importante que pueda ser para comprender la persona, no es suficiente para explicarnos todos sus actos. Aun en este punto de vista, no debemos olvidar que los anormales (o que nos parecen tales) no lo son siempre por completo, y que la misma anomalía que sufre cada uno no excluye la existencia de una lógica individual que es, precisamente, lo que conviene determinar para comprender bien al sujeto que se estudia. (p. 167).

Parker (2015), author of an extensive biography of the king, explains that Philip II is most often associated only with his stellar construction, The Monastery, however, the king failed to achieve many of his goals, due to his inflexible faith, as well as his education and his inability to do business. This led to Philip II being plunged into a mountain of problems that he was unable to deal with effectively (pp. 411-414). Parker (2015) describes them perfectly in the following two paragraphs:

Muy pocos hombres pueden sobresalir a la vez como inspectores de obras y estadistas de superpotencias. El mismo conjunto de aptitudes que le preparó tan magníficamente para la primera tarea, y produjo con ello «la octava maravilla del mundo», comprometió su capacidad para lograrlo en la segunda, como gobernante del primer imperio donde no se ponía el sol....El fracaso de Felipe a la hora de alcanzar un mayor número de sus objetivos dinásticos y confesionales no fue consecuencia de la estructura de su telar, la configuración de su tela o la debilidad de sus hilos individuales, sino de las limitaciones del tejedor. El éxito exigía «una vida tan atenta y tan divertida en tantos hilos», algo que Felipe parecía incapaz de proporcionar. (pp. 412-413).

With this I conclude that the difficulty of giving an image of a hero or villain to the character of Philip II becomes more complicated as the years go by, although without doubt, the contribution of data and facts is increasing. One thing is clear, and that is that for a person to be the hero of some, he must be the villain of many. Philip II achieved great things for Spain, but he left many dissatisfied, mainly because of his religiosity and ambition. In the letter-prologue of Gómez's book (1879), there is a remarkable paragraph where, in my opinion, Philip II is defined as the king he was:

Felipe II no fué un Santo, ni nadie trata de canonizarle. Como hombre tuvo pecados y debilidades graves y frecuentes; como gobernante cometió verdaderos yerros, aunque no es suya toda la culpa. Pero ni fué tirano, ni opresor de su pueblo, ni matador de sus libertades, ni tampoco le negará nadie el título de grande hombre. No tuvo cualidades brillantes, de las que atraen y subyugan la general admiración; no fué militar, ni orador, ni artista, y hubo en su carácter algo de seco, árido, prosáico, formalista y oficinesco, que no le hace simpático, aunque tampoco le haga terrible. Pero á su modo, en su línea, en su oficio de Rey, llegó al summum de lo tenaz, laborioso y persistente: héroe de expedientes, y de gabinete, y á u n mártir, porque puede decirse que no tuvo una hora de paz y sosiego en su largo reinado. (p.13)

### 3.3 Project Based Learning

Project-based learning (PBL) has become a very innovative and increasingly used methodology in the primary classroom, helping to develop increasingly complex thinking and improved understanding of concepts. But let us give it a definition and its own characteristics. According to Marti et al. (2010):

El constructivismo es una teoría de aprendizaje relativamente nueva, aunque tiene sus raíces en los trabajos que Dewey y Piaget realizaron hace muchos años. Esta orientación didáctica se apoya en la creciente comprensión del cerebro humano: en cómo este almacena y recupera información, como aprende, y como el aprendizaje acrecienta y amplía el conocimiento previo. (p. 14)

According to Blank, (1997) Harwell (1997) and Dickinson et al. (1998). PBL is a learning model in which students actively work, plan, implement and evaluate projects that have real-world application beyond the classroom (Cited in Orozco & Tovar, 2015, p.30).

This type of project is a methodology that is based on the teaching-learning process, but with the students as the protagonists. The student goes from being a mere spectator to being an active agent in the classroom, for which the teacher must provide a guide to help them direct their projects and thus build the required knowledge. The process must be incorporated from an interdisciplinary perspective and encompass different social, professional and scientific fields. At the same time, it must gain relevance and significance for both learners and teachers to make it work. This means that, during the process, the coordination of the teaching staff will be of vital importance so that the research and learning of the students is achieved in a harmonious way. In this way, we will achieve the development of competences and skills, built through meaningful learning. (Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017). In order to be able to carry out this type of project, Gardner provides us with one of the most important tools, multiple intelligences, in his book "The structures of the mind. The theory of multiple intelligences" (1993), he explains that the human mind has always been measurable through intelligence, which has limits. Therefore, Gardner proposes to observe the mind as a place full of universal aptitudes much broader than those normally considered and provides us with the following definition of the word intelligence:

la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Se trata de una definición que nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para "medirlas. (p. 5)

The multiple intelligences (MI) are closely interrelated with the project methodology, since both have the purpose of leaving the traditional methods and adjusting to the intelligence of the student, for this it is necessary to understand how their minds work and adapt within the content and evaluation. It is important to know what types of intelligence there are in order to give all students the opportunity to develop fully.

According to Orozco and Tovar (2015):

para la aplicación ABP se realizan actividades de aprendizaje de diferentes disciplinas, las cuales implican la situación a resolver, la formulación del objetivo de aprendizaje buscado, la planeación de actividades para el logro del objetivo y el análisis y presentación de los resultados obtenidos. En el ABP se engloban los 4 pilares de la educación señalados por la UNESCO Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir. (p. 31)

According to the previous authors, what we will find when working with this type of methodology will be learning, where the pupil will cooperatively learn something new through previous knowledge. But in order to do so, we must create a clear structure. Within this type of methodologies, we find what will be the main methodology of this project, the comprehension projects.

### 3.4 Comprehension project

This type of project shares many characteristics of the above methodology, and this is because understanding projects are a sub-type of this methodology. Even so, let's give it a small definition and understand its objectives and characteristics.

Nuria Miró in 2008, defines understanding as follows:

Entendida como la habilidad de aplicar los conocimientos y los conceptos de una forma apropiada a una nueva situación- es uno de los objetivos más importantes en la educación. (p. 1)

And personally, I think it should be like that, the idea is that students understand what is being explained to them and are able to use it in their daily lives, or at least it should be like that most of the time. Usually, we forget what is really important and try to explain concepts, like lines to memorise, forgetting that the most important thing is that during the explanation of these concepts we can include techniques or provide ideas that will help students to develop a better understanding and application.

It is very important that when we begin to carry out comprehension projects, we first ask ourselves the most important questions, without forgetting that there is a syllabus to follow and competences to achieve. Miró (2008) proposes the following questions: What is worth learning and understanding? What aspects of the subjects should be understood? What is the best way to learn them? How can we promote understanding? How will we know what they understand and how can they know it? Once we have asked ourselves these questions, we must choose a topic, but not everything goes, we must know and know the students and the contents, in order to understand that perhaps carrying out this type of project in the area of mathematics is more difficult than in other areas. We must bear in mind that the topic must be of interest to the students and easy to apply to other disciplines. Once we have chosen a topic, we should set ourselves some comprehension goals that will help us to give the work a purpose and a weight within the learning process. Many of these goals can be written with the questions formulated at the beginning. The definition of the threads will be the next step, they should cover and describe the understandings, many times they are related to those already proposed in the course and they will provide more support to the values and beliefs. Once we have achieved all these steps, we must create certain activities that are in line with all the above described, we must take into account that they must be activities that are of interest to students and

that make them think. Finally, an evaluation system will be created in accordance with the project (Miró, 2008, pp. 61-62).

## 4. OBJETCTIVES

### 4.1 Main objectives

- To find information about the concept of history and identify each period in time, focusing on the Modern age.
- To identify the basic characteristics of Phillip II of Spain and his reign in order to give him a proper status in history.
- To create a comprehension project in which students understand and comprehend the figure of Phillip II of Spain.

### 4.2 Specific objectives

- To extract the most important information about the modern age.
- To use the information of the Modern age related with Phillip II of Spain in order to create a good comprehension project
- To investigate about the different traits that have defined the figure of Phillip II of Spain, in order to classify him as a hero or villain at the end of the project.
- To implement a comprehension project that contains a wide variety of activities using an interdisciplinary approach.
- To design a good project that ensures the learning of the students.

## 5. METHODOLOGY

In order to carry out this work, I have first focused on the search of information to create a theoretical framework. Secondly, I have developed a more practical proposal, for doing that, I have had in consideration all the knowledge previously acquired.

To start with, for the theoretical framework I have gathered reliable information related with the topic. I have consulted and read different sources and I have chosen the proper information to come out with the previous sections. I have taken into account contrasting articles, books and data. I had to make sure of the

precedence of the information and evaluate what was relevant and what was not for my project.

Secondly, after getting informed, learnt and studied all the theoretical framework, I have come up with the design of a comprehension project, which is intended to make students critically understand the figure of Felipe II through a more didactic method. I hope to make students learn to appreciate history in a different point of view while learning and enjoying the work. The comprehension project has been set up according to the expectations of the Spanish syllabus. Moreover, along this project cooperative groups will be formed in order to make them work together and make it easier for them to learn. It is also very important to mention that this is a cross-curricular project which means that we will be using knowledge from other subjects and multiple intelligence learning. The multiple intelligence approach is very important since knowing how to target the various interests and learning styles of the students can help to engage students and make lessons more effective.

So as to achieve that practical part of the assignment, I have not only used the theoretical framework as a guidance, but I have also looked for other references that could help me to achieve good results. I have based my research in other similar projects from the Community of Madrid website and other schools and teachers willing to share their works.

## **6. THE PROJECT**

### **6.1 Legislative basis**

Throughout this Project students will accomplish different goals and cross-curricular competences included in the Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 6991 – 7002:

#### ***Basic Competences***

*a) Comunicación lingüística; c) Competencia digital; d) Aprender a aprender; e) Competencias sociales y cívicas; f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor and g) Conciencia y expresiones culturales.*

Each basic competence will be accomplished along the project, when talking about the linguistic competence, students will have to understand and learn a wide variety of vocabulary related with the topic, they will have to use appropriate language structures and be able to transmit their own ideas to their classmates to reach a conclusion and complete the activities along the unit; Indirectly students will get the ability of learning to learn, they will need to focus on what is relevant and important to learn and how to do it in order to get a final decision; The social and civic competence will be indispensable, students need to understand the dynamic of the group and how to interact and communicate according to whom they

are talking to, they will learn transversally civic values and the idea of hero and villain and all the traits that those terms involve; Very related with this last competence, they will also practice the sense of initiative, it is important for students to assimilate ideas and how they must use them to their favor, while being in the lessons students will be the ones in charge of their knowledge and the ones in charge of giving closure to the work, so they will be using that sense; Finally, students will be aware of the past and the cultural importance just by talking and researching about the main topic of the comprehension project.

Furthermore, it is important to point out the different contents and learning criteria from the syllabus used on the project, according to the Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 33848 –34369.

## 6.2 Group

This Project has been designed for a group of fifth of primary, on grounds of the legislative basis, where we can find that the modern age and Phillip II of Spain is taught during this period. It is very important to follow the guidelines of the syllabus to insurance the age-appropriate activities.

Ideally, his group will be formed by twenty students, from the fifth course of Primary, there will be equal boys and girls. They all have been together since the first course of primary, they work very well as a team and there are no conflicts in the class. They are mainly divided in four different groups, but they respect each other and are handworkers. They belong to a bilingual school which means that their English level is higher than the average, they are able to defend themselves when speaking in English and their writing and comprehension skills are very good for their age. It is very important to mention that in this class there is an ADHD student.

For the development of the comprehensive project the class will be divided from the beginning in five separate groups, the groups will be chosen by them. Each student within the group will have a special role and each group within the class will have a special role too. The roles for each student will be the following:

- Duke or duchess (The speaker): This person would be responsible for the technical details of the final product and would be ready to summarize to group's progress and findings with the teacher and the rest of the groups.
- Priest (Facilitator): This student gets discussion moving and keeps it moving, often by asking the other group members questions. He tries to help everyone and provide them ideas when needed.
- Artisan (Writer): These students need to make sure that all the progress the group has made is written down, he/she must take notes and keep track of the data, sources, etc. When needed he will highlight the most important points of the day.

- Peasant (Material manager and timekeeper): Someone need to make sure that the group stays in track and gets a reasonable amount of material in the given period.

For the roles of each group, they will be given the map of the Iberian Peninsula and the dominions of Phillip II of Spain, they will have to “invade” their own place and get into agreements with the teacher and other classmates to keep it always together. At the beginning of the project the teacher will explain them how the map is and choose which Reign they will want to occupy. Not only they will have the power of the territory, but they will also possess a fleet, each group will have their own ship and will have the power to travel to other lands when necessary. For having a ship, they need also a flag, so a flag and a coat of arms will be necessary for the development of the belonging sense. Once they are owners of that Reign they will have the power to do whatever they want with it, but always according to the imposed laws. The councils will be the following:

- Reign of Castile and Aragon.
- Reign of Flanders.
- Reign of Portugal.
- Reign of Naples.

### **6.3 Development of the comprehensive project**

The development of the project will be divided in two different parts, both of them developed at the same time. This assignment will take around one month to be completed, even though the organization of the group will be kept along the year to teach other concepts. A comprehension project is based on cross curricular activities which implies using other subjects’ knowledge. But it is worth mentioning that the activities will be done in the social science class.

For one part of the project, the different activities will be done with the students along the sessions. These activities include warming up, guided research and synthesis ones. It is important to understand and know each student and the different multiple intelligence when designing the activities.

When talking about the different types of activities we need to understand what the function is of each one and the main purpose. Warm up activities will help us to focus on the conducted questions, make a little introduction about the topic and understand what students know and what they are expecting to learn, warm up activities will also help us to create curiosity in students in order to make them wanting to continue with the following ones, the research activities. The guided research activities will help us to focus on

the discovery of information about the main topic and specially of the conducted questions. The students will broaden they knowledge and have a clearer vision to be capable of doing the synthesis activities in which we will be giving a final conclusion for all the previous inquiry. We will rich a final and clear result to all the process.

In the other part, we will be dealing with the structuring of the class, the creation of the different domains and the implementation of the roles. For this part, it is highly necessary to create a proper atmosphere, stating that students must believe that they are leaving in the modern age and that they are responsible of all the economy, politics, education, health care, constructions and similar challenges that could appear in their domains, these challenges will be given by the teacher, who along the classes will give them different problems to solve, these ideas will be related with the monarchy of Phillip II. As a team, they will have to come up with ideas and show them to the other domains. They need to learn to live in the modern age, how was Phillip II, ¿a hero o villain? and learn about real life through the different classes.

Additionally, as the atmosphere of the class must be according to that age, we will decorate the class inside and outside, there will be a big cardboard outside showing the map of the world and the domains they have. In the inside and outside the teacher will provide them with different features that they will obtain by earn enough money and buying it. Students will have to create their own coat of arms, so they create their own identity and feel that they belong to that city.

The organization of the comprehension project will be the following, the project will be developed along the third semester. To start with, we need to take in consideration the days for the preparation of the class, the structuring of the groups and so on. To do that we will take around one month since we will not be doing it, during all the classes, just once a week. Subsequently, we will use a full month to complete this research, there will be three two hours a week dedicated to the development of the activities. The first week we will proceed with the warm up activities. The research activities will take two whole weeks. And the last one, will take another week, in the last day the students will present all the results. To conclude, we will use one more hour of another week to go ahead with their self-evaluation and with an assembly to understand how they felt, what things could they have improved. Also, the teacher will give a little of feedback in that moment.



**Title:** Philip ¿who?

**Conducted questions**

1. How did people live in the modern age? How was the hierarchy, the social life, the economy...?
2. Who was Phillip II of Spain? Was he a hero or a villain?

**Comprehension goals**

1. I want students to understand how life during the modern age was, politically, socially, economically and culturally.
2. I want students to comprehend the monarchy of Phillip II, learning about his life, accomplishments, conquering, personal traits and behaviors.
3. I want my students to understand the influence of Phillip II among the society.
4. I want students to make a relationship between the monarchy of Phillip II and the modern age.
5. I want students to analyze the role of Phillip II, placing him as a hero or a villain.

**Planification**

**Table 1.**

*Planification of the comprehension project*

Type of activity	The activities	Compre-	Multiple intelligences	7 key competences	Assesment
Warm up activity	My new friend Phillip II of Spain. Video + k-w-l + ideas about Phillip II	2,3 and 5	Linguistic Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepreneurship Cultural Awareness and Expression Digital Competence	By the end of the lesson recognizes and has gotten familiarize with the character of Phillip II.  By the end of the lesson can talk a little about the biography of Phillip II.
Warm up activity	The modern age Search of date with other groups+ social pyramid.	1	Linguistic Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepreneurship Cultural Awareness and Expression	By the end of the lesson, the student can locate the modern age in a timeline.

Guided re- search ac- tivity	Is that really him?	2,3 and 5	Linguistic Logical-Mathematical Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Musical Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepre- neurship Cultural Awareness and Expres- sion Digital Competence	By the end of the lesson the stu- dent has gotten to learn and un- derstand deeply Phillip II and his personal traits.
Guided re- search ac- tivity	What does it take to be a hero?  Solving a chal- lenge + image of a hero	2,3 and 5	Linguistic Logical-Mathematical Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepre- neurship Cultural Awareness and Expres- sion Digital Competence	By the end of the lesson the stu- dent can determine what a hero is and its main characteristics.  By the end of the activity, they will understand the challenges of being a king.
Guided re- search ac- tivity	What does it take to be a villain?  Solving a chal- lenge + image of a villain	2,3 and 5	Linguistic Logical-Mathematical Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepre- neurship Cultural Awareness and Expres- sion Digital Competence	By the end of the lesson the stu- dent can determine what a villain is and its main characteristics.  By the end of the activity, they will understand the challenges of being a king.
Synthesis activity	El Escorial  Virtual visit + painting	1 and 4	Linguistic Logical-Mathematical Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepre- neurship Cultural Awareness and Expres- sion Digital Competence	By the end of the lesson they will start making conclusion about the modern age and Phillip II

Synthesis activity	Hero or villain? The final judgement. Debate+ presentation	1,2,3,4 and 5	Linguistic Logical-Mathematical Spatial-Visual Bodily-Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal	Learning to learn Linguistic Social and civic Sense of Initiative and Entrepreneurship Cultural Awareness and Expression Digital Competence	By the end of the lesson students will determine if Phillip II was a hero or a villain.
--------------------	---	------------------	--	--	---

### 6.3.1 The activities

#### 1. The introduction

Before starting with the activities there will be four days of structuring the class and the decoration, during this part the roles will be assigned, and the explanation of the working process will be done.

To begin with, after they have form the groups at their will, the teacher will explain what the function of each role is. Apart from having cooperative roles, inside each kingdom they will have some extra assignments. The duke or duchess will have to take into consideration the money that is spent along the activities and how they manage it; The priest will be in charge of the social relationships; he will have to keep a fluent communication with the rest of the groups and help with the development of the city; The artisan will have to make sure he transcribes all the information and is the one in charge of decoration the place with more innovative materials and things. The peasant will have to be in charge of the possessions of the domain, they will need to make sure of keeping a list of what they have and what they don't. All together must decide about the laws and keep a fluent conversation.

Once they have understood each role, they will have to build their own ship, with their own flag and locate it in their domains in the map of Europe done by the teacher. That ship will be very important because it will be the one travelling along the world solving the different challenges.

All the reigns will start with a very simple structure, with only a market, a council a church and some houses. They will have three silver coins and two gold ones. They can spend that money as the see best and only receive more when winning challenges.

#### 2. My new friend Phillip II of Spain

Material: ICT material (projector, virtual board and speakers), paper, pens, markers and cardboards.

This activity will be divided in three different parts, for the first one, students will watch an introductory

video of Phillip II’s life. Along the video the artisan, who is responsible of writing will have to take notes. When the video finishes the artisan will share with his group the notes, making improvements if necessary. These notes will be very important in order to start making an image of the Monarch.

Once students has finished this part we will ask them to write some characteristics they might think Phillip II has. They must do this on a cardboard that they will safe for following activities. In this part, we will ask students to be creative and write what they are truly thinking.

Finally to end up with this activity, in their groups we will ask students to fill the following chart:

**Table 3.**

*Thinking routine*

What I know	What I want to know (question form)	What I have learnt

For this last part we will ask students to only fill the first to columns and leave the last one for the end of the project. It is very important that they safe this paper also for the future. After filling it as a group we will ask them what they have written. The main questions that they have made in the second column will be written down in a paper that will be stick in the wall by the teacher.

### 3. The modern age

Material: Paper and pens.

For this activity, we will ask them to get together in their groups and take out their ships because they are going to travel in time, they will go to the modern age. But for doing so they must first understand how the society worked during that age. We will give them a puzzle of the social pyramid of the time and they will have to order them in the correct way, once they have done that, they will be able to get on their ships and navigate. The ships will be located in their reigns in the map inside the class and they will be moving along the activities. For the next part activity, all of them will move to Spain.

Different information about the modern age will be given to them, but there will be missing parts, students must make appointments with the rest of the groups in order to get all the missing information. All the different roles will gather together with the same roles from the other groups and will try to extract as maximum as information as they can by asking questions. But there will be a challenge in the middle, as each reign has some gold and silver, they will have to negotiate that money with their classmates in order

to make the questions. They will have to either trade food or materials or buy the answers. For that reason students must gather with their own groups and make sure of the money they have and also how they are going to divide that money between the members and what they need to know of the modern age.

As premises the teacher will give them the following guidelines in order to know what they need to figure out from all the information:

- When did the modern age happen?
- How was the economy?
- What important events occurred?
- How was the social pyramid?
- Talk about some inventions.

By the end the group that has more correct answers will win some extra money or materials for their domains.

#### **4. Is that really him?**

Material: Paper and pens.

So as to achieve a complete knowledge of who was Phillip II, students will have two different tasks, the first one getting to know his personal characteristics and why he was who he was and then chronologically order the most important events of his reign. They will have to research about his characteristics and make a list of how he was. Then they will order the following given facts:

- His reign begins, after his father abdicates, he leaves England and goes to the peninsula.
- The troops of Spain and England, allies, attack France.
- Anti-Spanish agitation in the Netherlands.
- Tax increase in Castile.
- Uprising of the Moors in the Alpujarra's.
- Lepanto's battle.
- Felipe II is recognized as king of Portugal in the courts of Tomar.
- Invincible army disaster.
- Philip II dies.

We will give students the vents this way, but if the things get very complicated we will give them some dates to orientate them. They must use the knowledge acquired in the first lesson.

### **5. What does it take to be a hero?**

Material: Paper and pens.

For this activity students will have to do a brainstorming of ideas, they must do a list with all the things a person must have to be a hero. Once all the groups have finish they will have to share it with the rest of the classmates. After doing that, we will ask them to take out the cardboard they made about Phillip II in the first activity and see if any of those characteristics are included in their previous ideas. If so, they will have to make a relation between them. It is very important that during this activity students comprehend the figure of a hero, that is why the teacher will give some ideas about being a hero. Consequently the first challenge will start.

This is a list of 3 main problems that are happening, solve them as a hero will do and try to give a good solution. Also answer the question down below.

1. In 1572, Protestants in the Netherlands rebelled against Spain. Elizabeth I of England sent troops and money to the Dutch rebels.
2. England was enemy of Spain and had laws forbidding the catholic religion.
3. English and Dutch traders took slaves to Spain's colonies in America. Philip had ordered that only Spanish ships could trade with the New World.

How could a king have avoided this situation? What could you do to stop this problems?

When Finishing thinking about this ideas, we will ask them to share them with the rest of the class, among them they will decide If the classmates gave good solutions.

### **6. What does it take to be a villain?**

Material:

At the beginning of this class, the students will do the same they did with the previous activities, they will have to write down the ideas they have about villains and compare it with the figure of Phillip II.

Then another challenge will begin, for this one they will have to became villains and think like ones:

You all have become Phillip II and your duty is to give an answer to all the problems from the list I will give you, but remember you are the most selfish king, and you must not trust anyone, just look for you own

good and tell me the results. This is the list of problems you have:

1. The rulers of the Ottoman (Turkish) Empire were enemies of Spain. In 1580, England signed a trade treaty with Turkey.
2. France was an enemy of Spain. In 1581 the Duke of Anjou led a French army to help the Dutch and signed a marriage treaty with Elizabeth I of England.
3. It was difficult to rule the huge empire. It took Philip months to reply to letters.
4. English 'privateers' (pirates such as Sir Francis Drake) attacked Spanish treasure ships.
5. Dutch 'sea beggars' (pirates) attacked Spanish ships. Elizabeth I allowed them to use English ports.
6. In 1568, three Spanish treasure ships sheltered from a storm in Southampton, England. Elizabeth I confiscated them.
7. In 1569, the Spanish Moriscos – Muslims who had become Christians – rebelled.
8. Philip expelled them from Spain.
9. In Spain there were a few Protestants.
10. Because it cost Philip so much to keep the Spanish army in the Netherlands, he often had money troubles.
11. In 1587, the English set up a colony in North America, called Virginia after Elizabeth I (the Virgin Queen).

After they have finished the challenge the teacher will ask them, which one was easier to solve and which one do they think brought better consequences.

## 7. El Escorial

Material: ICT resources (computer, projector, speaker), paper, pens, pencils, rubbers, scissors, marker, cardboard and colors.

The idea is that students get a wide knowledge of the modern age, that is the reason why in this activity they will focus more on the art part of that time. We will do a virtual visit around of "El Escorial" (<https://elescorial-virtual.gvam.es/#/>)

After doing the visit, we will ask students to create a painting to hang on the map about anything they have learnt about this visit and the previous lessons. They can use the materials they think it suit best to their drawings.

## 8. Hero or villain?

Material: ICT resources (computer, projector and speaker), paper and pens.

After learning about the modern age and all the history of Phillip II students will have to make a presentation showing their final opinions. This presentation must include an introduction, why they believe in that theory, appropriate use of the English and the ideas, a critical thinking and finally a conclusion. All the members of the groups must talk equally, and the presentations must last around 5-7 minutes.

Once they have all finished, we will do all together the final judgement, it will be like a debate. Resultantly, there will be a jury in the middle and students will start a debate to understand if the figure of this monarch is good or bad. The jury must make sure that the judgement happens calmly and that everyone gets the opportunity to talk. At the same time, there will be a student that will take notes of the different ideas and he will tell them at the end of the debate. When the debate finishes the final outcome will be pronounce by the teacher.

## 9. Final conclusions

After doing all the activities and presentations and getting to an agreement to know if Phillip II was a hero or villain, we will ask students to evaluate themselves and to evaluate their classmates with the rubrics given by the teacher.

### 6.3.2 Evaluation

For the final evaluation, two different rubrics will be taken into consideration, both of them will be evaluation the comprehension goals presented at the beginning. The first one will be one done by the teacher that she will be completing along the classes. Moreover, students will also have to fill another rubric of self-evaluation. Additionally, the teacher will make an assembly with them in which she will ask question to get to know if they have enjoy the process while learning. The same patter will be followed for all the rubrics. One of the examples of the three rubrics will be the following:



**Teachers rubric**
**Table 4.**
*Teacher rubric*

Criteria	Below standard	Approaching Standard	At standard	Above standard
Analyzes conducted question and begins inquiry	Only focusses on the non-important aspects and does not take into consideration the conducted questions.	Identifies the important part of the driving questions but does not understand the complexity.  Starts making questions and tries to help the group with some ideas.	Shows complete understanding of the conducted questions, identifies the other points of view.  Asks questions to help with the inquiry  Talks with the members of the group in order to gather more ideas and broaden their knowledge.	
Gathers and evaluates information	Unable to integrate information, does not address the conducted questions and there is not much information from relevant sources.  Accepts all the information without any criteria.	Attempts to gather information related with the conducted questions. But is not enough.  Understands the quality but does not go thoroughly though it.	Integrates relevant information addressing the conducted questions.  Assesses the quality information and does it with accuracy,	
Final results, presentations and critical thinking.	Cannot give valid reasons to support their final results.  The conducted questions were not completely answer.  It is not able to explain the main idea of the project and did not reach the final objectives.	Some reasons are valid for the final results, but others are not.  The conducted questions were answer but not very thoroughly.  Can explained the things learnt with the project but the understanding is not clear.	The given reasons are perfectly valid. They results are very clear.  The conducted questions were answer and understood.  Can clearly explained the new concepts and has a wider understanding of the project that might be transfer to other areas.	
Participation	The participation towards the project and the team has been very poor.  Has participated in one or two occasion letting the others do the rest.	The participation towards the project and the team has been good.  Has participated when needed and help others, nevertheless sometimes there was a lack of involvement.	The participation towards the project and the team was been perfect.  Has been always helpful and has tried to go further from the limits.	
Attitude towards the project	The attitude has been very negative.	The attitude has been positive but sometimes a little negative.	The attitude has been perfect during all the lessons.	

## 7. DISCUSSIONS

For all intends and purposes, I think this article had a very clear aim, create a project in which history was taught in a more innovative method. Even though I was not able to apply this project in real life, I am very satisfy with the results on the search of information and the development of the work per se.

History in the Spanish system is normally taught in a very traditional way, forgetting about all the possibilities this subject offers us. I understand that changing a system that has been the same for years can be a complicated task, many people still believe that a system in which students learn by repetition is the key for everything, that is why believe projects like this can change this vision, apart from offering a wide knowledge of history. Students learn through emotions and through investigation, we need to be able to bring that to the class. As a future teacher I hope to be able to implement this comprehension project and understand what are the weaknesses and the strengths of it. This approach will also help me to develop myself as a professional who intends to bring more creativity and critical thinking to the class.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Altamira y Crevea, R. (1850). *Ensayo sobre Felipe II. Hombre de Estado*. Editorial Jus. Retrieved <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensayo-sobre-felipe-ii-hombre-de-estado-su-psicologia-general-y-su-individualidad-humana/>
- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. (2001). *Historia - La Monarquía Hispánica - Los Austrias - Felipe II*. <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/monarquia/felipe2.shtml>
- Brom, J. (2013). *Esbozo de historia universal*. Grijalbo.
- Cabañas, J. (2017). *Breve historia de Felipe II*. Nowtilus.
- Campillo, A. (2020). Tres conceptos de historia. *Pensamiento*, (270), 37-59.
- Clubb, J. M. (1981) La historia como ciencia social. *Revista internacional de las ciencias sociales*. 23(4), pp. 653-667. <https://bit.ly/3LwraKO>
- Donado Vara, J. (2009). *La Edad Media. Siglos V-XII*. Editorial universitaria.
- Donado Vara, J. (2009). *La Edad Media. Siglos XIII-XV*. Editorial universitaria.
- Fernández, S. (2010). La historia como ciencia. La razón histórica (nº12, pp. 24-39). *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (12), pp. 24-39. <https://bit.ly/3rUKY2Y>
- Flórez, J. (1858). *Historia universal*. Imprenta de Manuel Minuesa.

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3rUtmnu>
- Gómez, V. (1879). Felipe II. *Estudio histórico-crítico*. Imprenta D.A. Pérez Dubrull. Retrieved <https://bit.ly/3oThTCW>
- Huizinga, J. (1980). *El concepto de la historia y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, A (2013). *La educación de Felipe II. La formación del rey*. <https://zaguan.unizar.es/record/12776/files/TAZ-TFM-2013-1036.pdf>
- Jaramillo, L (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, pp. 54-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>
- Jorge, N., y Campos, R. (2015). *Aproximación a la comprensión del discurso histórico de Federico Brito Figueroa* (1st ed.). Venezuela. [https://issuu.com/jorgecampos184/docs/aproximaci\\_n\\_a\\_la\\_comprensi\\_n\\_del\\_d](https://issuu.com/jorgecampos184/docs/aproximaci_n_a_la_comprensi_n_del_d)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto (1970, agosto 6). [Ley] General de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> [22/11/20]
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (1990, octubre 4). [Ley] de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf> [22/11/20]
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (2006, mayo 4), [Ley] de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lozoya, M (1967) *Historia de España, tomo cuarto*. Salvat editores.
- Marti, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), pp. 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>
- Martínez, E. (2020). *Felipe II: hombre, rey y mito*. La esfera de los libros.

- Medina-Nicolalde, M. A., y Tapia Calvopiña, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.
- Miró, N. (2008) ¿Qué es un proyecto de comprensión?. *Cuadernos de pedagogía*, (376).
- Montaña, J. (1892). Felipe II el prudente y su reinado. Librería Católica D. Gregorio del Amo. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000144924&page=1>
- Montaña, J. (1910). Felipe II no mandó matar a Escobedo. Nueva imp. De San Francisco de Sales. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000201588&page=1>
- Montes, L. (2014). Epitafios a la muerte de Felipe II. <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0709419/0709419.pdf>
- Negrín-Fajardo, O., y Vergara-Ciordia, J. (2014). *Historia de la educación, de la Grecia Clásica a la educación contemporánea*. Editorial Dykinson.
- Nettel, P. (1988). Sevilla y el Atlántico de Huguette y Pierre Chaunu: una lectura. *Revista de la Dirección de Estudios Históricos*, (20), 49-66. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:19988>
- Orozco, M., y Tovar, A. (2015). *El ABP como estrategia para la Formación Integral del Estudiante de la LGDT de la UTN. Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura*. [https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_II/CDUII\\_4.pdf](https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_II/CDUII_4.pdf)
- Para Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la historia?*. Ariel.
- Parker, G. (2012). *Felipe II. La biografía definitiva*. Planeta
- Parker, G. (2015). *Felipe II. El rey imprudente*. Titivillus.
- Pérez, J., y Gardey, A. (2008). *Definición de historia*. <https://definicion.de/historia/>
- Prescott, W. (2005). *Historia del reinado de Felipe segundo, Rey de España*. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-del-reinado-de-felipe-segundo-rey-de-espana-tomo-i--0/html/ffca1b28-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-del-reinado-de-felipe-segundo-rey-de-espana-tomo-i--0/html/ffca1b28-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html)
- Reglá, J. (1968). *Historia de España ilustrada, tomo I*. Editorial Ramón Sopena.
- Ribot, L. (2018). *La edad moderna (siglos XV-XVII)*. Marcial Pons.
- Rosa, A. (1993). La polisemia de la palabra “historia”. Historia-pasado, historiografía, historia narración e historia-intelectual. *Revista de Historia de la Psicología*, 14(3-4), 1-7.

Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, (40). <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4a-LeyMoyano.pdf>

Sigüenza, J.(1928). Cómo vivió y murió Felipe II, por un testigo ocular. Apostolado de la prensa. Retrieved from: <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=1639>

Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Crítica.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Aparicio de Mingo, M. (2021). Teaching History Through Heroes and Heroines: Philip II of Spain, ¿Hero or Villain?. *Educación y Futuro Digital*, (23), 63-93.

# DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



## GRADOS

### MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

### MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

#### MENCIONES

Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera (Inglés) y Pedagogía Terapéutica.

### EDUCACIÓN SOCIAL

### PEDAGOGÍA

## DOBLES GRADOS

### MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PEDAGOGÍA

### MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PEDAGOGÍA

## FORMACIÓN PROFESIONAL

### TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA

### TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

### TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

# MÉTODO CEMA: UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE PERÍMETRO Y ÁREA PARA 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## THE CEMA METHOD: A TEACHING UNIT ON PERIMETER AND AREA FOR THE 3RD YEAR OF PRIMARY EDUCATION

**Carlos López Herrera**

*Graduado en Magisterio de Educación Primaria y cursando Experto Universitario en Metodología Didáctica para la Enseñanza de las Matemáticas en Ed. Primaria en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)*

### Resumen

A través de este artículo se pretende realizar una aproximación al método CEMA, un método educativo creado por el Dr. Fernández Bravo en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y el maestro es una figura insustituible que guía la conquista del conocimiento y que respeta al alumno escuchándolo, considerando su proceso natural de aprendizaje y adaptando la forma de enseñar a la del cerebro del que aprende. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el método que posteriormente ha permitido proponer una unidad didáctica sobre los conceptos de perímetro y área para el tercer curso de Educación Primaria siguiendo cada una de las etapas y fases del método.

**Palabras clave:** método CEMA, escuchar, comprender, enunciar, memorizar, aplicar, perímetro, área, matemáticas, Educación Primaria.

### Abstract

The purpose of this article is to offer an overview of the CEMA Method, an educational method designed by Fernández Bravo. Through this method students become the protagonists of their own learning process, while the teachers' role is irreplaceable, since they become a respectful guide that listens and takes into account the natural learning process, thus adapting their ways of teaching to the students' brain pathways. In order to achieve this, a lit-review was made before designing a teaching unit based on the CEMA method, following each step, in order to teach the concepts of perimeter and area for 3rd year of Primary Education.

**Key words:** The CEMA method, to listen, to understand, to name, to memorise, to apply, perimeter, area, Maths, Primary Education.

Recibido: 16/10/2021

Aprobado: 03/12/2021

Julio - Diciembre 2021

ISSN: 1695-4297

páginas  
95-127

Nº 23

## 1. INTRODUCCIÓN

El currículo básico vigente para la Educación Primaria explica que las matemáticas son indispensables en la vida de las personas, nos permiten conocer e interpretar la realidad, tomar decisiones sobre ella, aplicarlas en nuestra vida cotidiana y contribuyen a nuestro desarrollo cognitivo e intelectual. (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero). Sin embargo, los resultados actuales en esta área y de esta etapa están muy alejados de los de otros países de nuestro entorno.

A lo largo de los años, numerosos análisis y estudios han demostrado que el rendimiento en matemáticas de los alumnos en España es insuficiente e inferior al de otros países del primer mundo. El último Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2019 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) posiciona a España (502) en el puesto 30 de 33 en los resultados de matemáticas, veinticinco puntos por debajo de la media de la OCDE (527) y once puntos por debajo de la media de la Unión Europea (513).

Ante resultados como este, en las últimas décadas multitud de matemáticos, maestros y equipos pedagógicos han dedicado grandes esfuerzos para crear métodos educativos que faciliten y mejoren el aprendizaje de los alumnos en matemáticas (lo que podría traducirse en mejores resultados). Entre ellos se encuentra el método CEMA, el cual será la base sobre la que está elaborado este artículo.

Fernández Bravo (2019), autor de este método, propone una forma de entender la educación muy alejada de la de la mayoría de escuelas y donde el respeto hacia el alumno es la base sobre la que se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este respeto hace referencia a aspectos como escuchar al alumno, tener en cuenta su proceso natural de generación del conocimiento, no juzgar sus respuestas y esforzarse por reconocer en ellas el posible razonamiento lógico, entre otros.

Este respeto por el que aprende sirve como pilar sobre el que Fernández Bravo (2017) construye un total de cuatro etapas fundamentales del método (*Comprender, Enunciar, Memorizar, Aplicar*) que, de forma secuenciada y respetando las indicaciones para cada una de las fases que las forman, son, a su juicio, la pauta sobre la que ha de basarse el acto didáctico en toda programación educativa.

A través de este artículo se pretende trasladar este fundamento con el que se construye el método CEMA a la elaboración de una unidad didáctica para el tercer curso de Educación Primaria y para la asignatura de matemáticas. Para ello, se ha comenzado realizando una revisión bibliográfica sobre los principios y etapas que forman el método y sobre los postulados de otros autores de referencia que respaldan estas ideas. Con este conocimiento, se ha planteado el diseño de una unidad didáctica compuesta por seis sesiones con catorce actividades y una prueba final de evaluación.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Método CEMA. Origen y fundamento

El método CEMA surge de la investigación y experiencia docente del Dr. Fernández Bravo y se basa en cuatro etapas fundamentales: *Comprender, Enunciar, Memorizar y Aplicar*. Para Fernández Bravo (2019) el fin de la mayoría de escuelas hoy en día se basa en la transmisión de conocimientos y en la obtención de respuestas deseadas, atendiendo a un modelo educativo basado en el que enseña, el maestro, y no en el que aprende, el alumno. Así mismo, describe el acto didáctico-docente de



estas escuelas con las siglas I - M - E (informar, memorizar y entender), haciendo referencia a las fases, al orden y a la prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se persigue en estas prácticas educativas.

Fernández Bravo (2019) cuestiona esta forma de aprendizaje explicando cómo, en el proceso natural del conocimiento, los seres humanos comienzan por la observación y la generación de ideas, el descubrimiento y establecimiento de relaciones entre conceptos y elementos y, una vez comprendidos sus significados y funciones, los dotan de nomenclatura. Por ello, atendiendo a los principios naturales de epistemología y adquisición del conocimiento, en primer lugar se deberá comprender aquello que se plantea y, en segundo lugar, enunciarlo.

Fernández Bravo (2019) define el método CEMA como: “un método ontológico-epistemológico... que comprende al que aprende... y exige que comprenda el que aprende”, “un método para enseñar a aprender y aprender a saber”. Este se fundamenta en el logro del conocimiento a través del *enseñar para saber*, es decir, ir más allá de lo estrictamente exigido dejando de preguntarse qué es lo que hay que enseñar para cuestionarse qué hay que aprender. Defiende el no conformarse únicamente con respuestas correctas sino que esos aciertos sean el resultado de un proceso, de una conquista del conocimiento a través de descubrir, preguntarse, dudar, pensar y tomar decisiones propias que sean capaces de utilizar los alumnos en los diferentes contextos de la vida.

Es una forma de educación donde el protagonista es el que aprende, no el que enseña, una educación que exige conocer y escuchar al alumno para poder enseñarle: “enseñar desde el cerebro del que aprende” (Fernández Bravo, 2019). Un proceso donde no solo existen dificultades de aprendizaje sino también dificultades de enseñanza, y donde los resultados de estos aprendizajes son valiosos en función de cuánto mejoran la vida del alumno y cómo estos aumentan la capacidad de decisión y elección en otros ámbitos de la vida. (Fernández Bravo, 2019).

Es un método basado en la *metodología del respeto* donde, en primer lugar, el maestro ha de escuchar al alumno, para poder ser escuchado por él y, de esta forma, lograr avanzar hacia el conocimiento. Y en este proceso de escucha mutua, el maestro ha de demostrar respeto por el que aprende, dejando atrás el juzgar sus respuestas porque no coincidan con las esperadas y reconociendo en ellas el posible razonamiento lógico que las ha producido: “cuando ellos te dan una respuesta que no coincide con la que tú esperas, no significa que no razonen... sino que hay una discrepancia entre lo que tú deseas y lo que ellos te dan” (Fernández Bravo, 2019).

Así define Fernández Bravo (2017) el concepto de escuchar a los alumnos y explica la ausencia de este en la realidad educativa de algunas escuelas:

Escuchar es preguntarse ¿por qué hacen lo que hacen?, ¿por qué dicen lo que dicen?; el porqué de sus acciones y de sus respuestas. Sin embargo, observando lo que sucede en el día a día de nuestras escuelas nos damos cuenta de que escuchamos poco o nada... No escuchamos. Estamos tan pendientes de nuestra enseñanza que acabamos ignorando su aprendizaje. Enseñamos desde nuestro cerebro adulto buscando una respuesta preconcebida por nosotros como la correcta, sin prestar atención al proceso interno que ellos están atravesando. (pp. 8-9)

### **2.1.1 El maestro - alumno en el método CEMA y en la enseñanza tradicional**

El modelo de enseñanza tradicional gira en torno a la figura del maestro y, el alumno, queda en segundo plano forzado a memorizar conceptos que puede no haber comprendido y sin la oportunidad de expresar sus razonamientos y, con ello, cruzando los dedos porque el profesor no le pregunte y tenga que adivinar la respuesta que desea (ya que esta falta de escucha al alumno lo imposibilita a expresar con libertad lo que piensa y lo obliga a contestar lo que cree que considera correcto el maestro; Fernández Bravo, 2019).

A este juicio sobre la enseñanza tradicional lo acompañan diversos autores:

Ya en el siglo XX, Giner de los Ríos (1922) critica el modelo de enseñanza tradicional describiéndolo como obsoleto, memorista, mecánico y repleto de barreras que dificultan el aprendizaje y que obligan al alumno a ser un sujeto pasivo que se limita a oír la lección y a memorizarla. Anima a maestros y profesores a transformar estas metodologías desfasadas por otras donde se respete verdaderamente el papel del alumno en la educación, donde los educandos estén activos, piensen, hablen, discutan, se muevan, creen...

De la misma forma, Giner de los Ríos (1922) explica qué deberían buscar y exigir realmente los maestros en cada uno de sus alumnos: “exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude”.

Por otro lado, Feyerabend (1986) se oponía, en este mismo siglo, a la figura autoritaria del maestro característico de la educación tradicional y defendía una enseñanza donde el educador invierte sus esfuerzos en despertar la curiosidad del alumno y nunca se limita a un único método cerrado y exigido para todos los educandos por igual, sino actuando como facilitador de variedad y pluralidad de posibilidades y razonamientos que lleguen a un mismo resultado.

Del Río Sánchez (1991), en su estudio comparado del aprendizaje por descubrimiento frente a la metodología expositiva tradicional en el área de las matemáticas, describe la enseñanza tradicional como un proceso basado en “la explicación de conceptos y algoritmos acompañada de un libro de texto y la posterior resolución de ejercicios y problemas”. Además, en este estudio demuestra que este tipo de enseñanza desfavorece el aprendizaje de los alumnos que tienen una actitud positiva hacia las matemáticas, ya que apenas disponen de oportunidades para investigar, construir conceptos y estructuras por sí mismos, lo que no les permite llevar a cabo muchas de sus ideas y actitudes que estimulan el aprendizaje.

Sánchez Huete (2013), por su parte, hace hincapié en la importancia de la comunicación profesor-alumno. Considera la habilidad comunicativa del maestro como una cualidad imprescindible en la docencia y, en contraposición con la enseñanza tradicional, plantea la comunicación como un proceso dinámico y único, como un intercambio mutuo de información basado en pensamientos, reflexiones, preguntas, respuestas, gestos, miradas, etc.

Para Fernández Bravo (2019), el alumno ha de sentirse libre para expresar lo que piensa y lo que cree sobre lo que se está trabajando, necesita sentirse seguro de que no importa equivocarse durante el proceso de aprendizaje. Si, como en la enseñanza tradicional, desde un primer momento el alumno se siente corregido y juzgado no expresará lo que realmente ha construido sino lo que cree que el maestro quiere escuchar. Por ello, el profesor ha de actuar como guía y no como juez, ha de evitar el uso de palabras correctivas y sustituirlas por contraejemplos que generen aún más pensamiento y relaciones mentales internas en los alumnos.

Esta es la principal diferencia que presenta el método CEMA frente a la enseñanza tradicional: el respeto y la escucha del maestro hacia el alumno se hacen presentes y el educando se convierte en el protagonista de la educación. Y, esta idea fundamental, es la que justifica y deriva en las cuatro etapas del método, en su orden inalterable, en la relación maestro-alumno, y en todas las diferentes puntualizaciones que nos propone y ofrece Fernández Bravo (2019) en su presentación y desarrollo del método.

Sin embargo, esta transformación de los papeles del alumno y el maestro no implica que este último deje de ser imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al contrario, el maestro se convierte en un referente insustituible (Fernández Bravo, 2019).

## 2.2 Etapas del método CEMA

Sánchez Huete (2013), al definir el concepto de método, especifica que este implica una serie de pasos, secuencias temporales y lógicas para conseguir la finalidad propuesta. Y así es como Fernández Bravo (2019) desglosa las diferentes partes del método CEMA, en cuatro etapas secuenciadas y de orden inalterable: *Comprender*, *Enunciar*, *Memorizar* y *Aplicar*.

### 2.2.1 Comprender

Fernández Bravo (2019) propone la etapa de *Comprender* como un primer proceso de generación de ideas y de preguntas, donde el alumno se enfrenta a un nuevo concepto en forma de problema o reto y donde el maestro actúa como guía en el aprendizaje. En esta etapa se partirá, en todo momento, del vocabulario de los alumnos y no de la nomenclatura científica y se buscará la atención, la curiosidad, el pensamiento, la reflexión y la comprensión de lo que se plantea, teniendo su fin cuando el alumno comprende correctamente y es consciente de lo que ha aprendido. A su vez, esta etapa se divide en cuatro fases: *Iniciar*, *Despertar*, *Conducir* y *Concluir*.

La primera fase es la de *Iniciar*, en ella se ha de introducir el tema que se quiere trabajar a partir de contenidos relacionados más sencillos y ya comprendidos por todos los alumnos. Se ha de crear una situación en la que todos los alumnos entiendan lo que hay que hacer, sepan hacerlo, puedan hacerlo y quieran llevarlo a cabo. Se trata de que todos los educandos puedan participar y sientan que son capaces de lograr lo que se pide, es un corto período donde lo que se busca es llamar la atención del alumno haciéndole sentir cómodo e integrado (Fernández Bravo, 2019).

La segunda fase es la de *Despertar*, en ella ya se debería haber captado la atención de los alumnos pues todos han participado en la fase de *Iniciar*. En esta fase se buscará que los alumnos generen ideas, piensen y se pregunten, duden, indaguen, planteen hipótesis, busquen estrategias e investiguen sobre un problema propuesto por el maestro. Este problema deberá suponer un reto para los alumnos, un desafío que los invite a pensar partiendo de sus conocimientos previos. Es un período en el que se busca *despertar* la curiosidad de los alumnos, crear en ellos una provocación que los incite a indagar y a generar nuevas ideas y pensamientos (Fernández Bravo, 2019).

Mora Teruel (2013), al explicar el concepto de “curiosidad” en el ámbito de la neuroeducación, coincide con Fernández Bravo en el planteamiento de estas dos primeras fases:

- 1) Comenzar la clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o algo que resulte chocante ...
- 2) Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de las clases...
- 3) Crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que estos se vean relajados y a gusto y no cuestionados sobre si sus preguntas son tontas o sin ningún interés. (pp. 77-78)

La tercera fase es la de *Conducir*, en ella los alumnos ya han creado sus propias ideas y estrategias sobre el reto presentado y el maestro ha de guiar el pensamiento de los educandos a través de preguntas. Estas cuestiones han de ir acompañadas de diferentes ejemplos y contraejemplos que provoquen la reflexión individual de los alumnos y el debate y diálogo grupal entre ellos. Son los propios alumnos los que plantean soluciones, las exponen a sus compañeros y se autocorrigen, y el maestro no podrá resolver por ellos el problema ni mostrarle directamente el camino a su resolución (Fernández Bravo, 2019).

Mora Teruel (2013) coincide también en el planteamiento de la fase de *Conducir*:

- 6) Introducir durante el desarrollo de la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto e incertidumbre....
- 10) Modular pero no dirigir la búsqueda de una respuesta por parte del alumno y menos proporcionar la resolución del problema. (p. 78)

La cuarta y última fase es la de *Concluir*, en ella se sintetizarán y repasarán todas aquellas ideas y conceptos que se han introducido en las fases anteriores. El objetivo de esta fase es comprobar que los alumnos han comprendido lo trabajado y están preparados para comenzar la etapa de *Enunciar*. Para ello, el maestro establecerá un diálogo con los educandos donde, a partir de sus ideas y de su vocabulario, se buscará recoger todas las ideas clave a partir de actividades, situaciones y recursos distintos a los anteriores (Fernández Bravo, 2019).

### **2.2.2 Enunciar**

Una vez comprendidos los contenidos planteados partiendo del vocabulario, dibujos y símbolos que han empleado los propios alumnos, estos están preparados para el desarrollo de la etapa de *Enunciar*. En esta etapa, el maestro presentará la terminología y simbología correctas y convencionalmente aceptadas para aquello que los alumnos han descubierto y aprendido a lo largo de la etapa anterior (Fernández Bravo, 2019).

Fernández Bravo (2019), dentro de esta etapa, distingue cinco fases diferentes que, habitualmente, se presentan en el siguiente orden: *Audición, Dicción, Lectura, Escritura/Simbolización y Expresión*.

Las dos primeras fases corresponden a la *Audición* y a la *Dicción*. En ellas, en primer lugar el alumno escucha el nuevo y más pulcro vocabulario que se asocia convencionalmente al concepto comprendido (*Audición*) y, una vez escuchada y reconocida esa nomenclatura específica, expresa oralmente y de forma correcta el sonido escuchado, lo repite (*Dicción*; Fernández Bravo, 2019).

Las dos siguientes fases de la etapa de *Enunciar* corresponden a la *Lectura* y a la *Escritura/Simbolización*. En ellas, el alumno observa cómo se escribe aquello que se está enunciando y lo lee correctamente repitiendo el sonido escuchado anteriormente (*Lectura*). A continuación, el educando expresa de forma escrita y correcta aquello que ya sabe leer, el nuevo vocabulario específico introducido (*Escritura/Simbolización*; Fernández Bravo, 2019).

La última fase de esta etapa es la *Expresión*, su objetivo radica en que alumno sea capaz de emplear adecuada y

coherentemente la reciente terminología enunciada, de una forma lingüística-científica y atendiendo correctamente a su sentido y su significado (Fernández Bravo, 2019).

### **2.2.3 Memorizar**

Una vez presentado el vocabulario específico a los alumnos, se deberá lograr que esa asociación significado-enunciado perdure en sus mentes. Para ello, Fernández Bravo (2019) propone la etapa de *Memorizar*, un período donde el educando, en contextos ligados a su experiencia, interioriza, retiene, automatiza y consolida esta asociación.

En esta etapa, el alumno memoriza lo que ha aprendido y asociado anteriormente y, para ello, el maestro ha de proponer actividades relacionadas con las ya realizadas para que el alumno aplique ese conocimiento obtenido y para poder evaluar cuánto ha menguado el desafío presentado en las etapas previas (*Comprender y Enunciar*; Fernández Bravo, 2007).

Al igual que en el resto de etapas de este método, Fernández Bravo plantea diferentes fases para esta etapa: *Memoria indirecta con recursos externos*, *Memoria indirecta con recursos internos* y *Memoria directa*.

Fernández Bravo (2019) considera que la escuela debe hacer uso, en primer lugar, de la *Memoria indirecta con recursos externos*, ya que proporciona confianza, soltura, sosiego y agilidad en los alumnos. Este tipo de memoria consiste en la preservación interna de recuerdos apoyándose en la utilización de recursos externos y ajenos a la persona los cuales permiten alcanzar el recuerdo buscado. López Verdugo y Ridaó Ramírez (2014) comparten y aluden a este tipo de memoria cuando describen las estrategias de memoria basadas en las *ayudas externas de memoria*, las cuales “consisten en la utilización de algún elemento externo a la persona que sirve de clave para recordar cierta información”.

Posterior a este tipo de memoria y como fase intermedia, Fernández Bravo (2019) plantea el empleo de la *Memoria indirecta con recursos internos*, la cual prescinde de elementos externos para la reproducción del recuerdo buscado y utiliza en su lugar una serie de asociaciones y relaciones mentales internas que permiten a la persona recuperar ese recuerdo. Este tipo de memoria consolida el proceso de comprensión y su desarrollo ofrece al alumno herramientas intelectuales para establecer relaciones y empelar las funciones ejecutivas con el objetivo de alcanzar el recuerdo buscado. López Verdugo y Ridaó Ramírez (2014), comparten y hacen referencia también a este tipo de memoria denominándola estrategia de la memoria basada en la *elaboración*, en ella la persona crea y utiliza asociaciones y conexiones internas mentales con el objetivo de evocar el recuerdo que se está buscando.

Fernández Bravo (2019) plantea una tercera y última fase en esta etapa, la *Memoria directa*. La define como “conservación interna del recuerdo buscado que ofrece la respuesta o el resultado”, es decir, la persona es capaz de recordar directamente aquello que había memorizado, sin necesidad de recursos externos ni de asociaciones y reglas internas complejas. Añade que es el tipo de memoria más codiciado en el ámbito educativo por su rapidez y por su proximidad a las respuestas esperadas por muchos maestros de sus alumnos, pero aclara que carece de sentido sin el desarrollo de las dos anteriores y sin un previo proceso de comprensión que aporte sentido y significado a aquello que se memoriza.

### **2.2.4 Aplicar**

Aebli (1988) ya identificaba, a finales del siglo XX, la *aplicación* como la última etapa didáctica en la enseñanza escolar. Un último proceso posterior a la comprensión, construcción, consolidación y repetición de los conocimientos, y donde el alumno demuestra su aprendizaje tanto en la materia donde lo ha trabajado como en los diferentes contextos de su vida.

Aebli se cuestionaba si todo este proceso de enseñanza-aprendizaje ha de limitarse exclusivamente a cumplir unos objetivos específicos de una materia o si, por el contrario, esos conocimientos pueden aplicarse en otras disciplinas de la escuela y de la vida: “¿qué puede hacer el alumno allí fuera, en la vida, con lo que ha aprendido?... ¿cómo resuelve el alumno los problemas que encuentra en la vida práctica y qué le aportan los resultados del aprendizaje escolar?”.

Así finaliza Fernández Bravo (2019) el método CEMA, con la etapa de *Aplicar*. En ella, y gracias a haber superado las anteriores tres etapas, el alumno generaliza y aplica, tanto dentro como fuera del aula, el conocimiento que ha adquirido a situaciones parcial o completamente diferentes de las ya afrontadas. Es el alumno quien, por decisión propia, abstrae y transfiere esos conocimientos ya comprendidos, consolidados y memorizados “a cualquier contexto nuevo independiente, o no, de su experiencia”.

En esta etapa, el objetivo es el desarrollo integral de la persona, fomentando diferentes dimensiones humanas (científica, humanística, social, espiritual...) y pudiendo valorar el grado de competencias adquiridas, las destrezas y habilidades fortalecidas en el proceso, etc. Es un período donde el educando transforma ese aprendizaje en *saber*, y lo hace tanto a través de actividades propuestas por el maestro como en experiencias de su vida personal, siendo consciente de su propio aprendizaje. “El sujeto que aprende aplica correctamente el conocimiento adquirido, sin que nadie le advierta de la necesidad de su utilización. Es en esta etapa en la que se demuestra que se sabe <<hacer>> lo que se sabe decir” (Fernández Bravo, 2019).

Fernández Bravo (2019), divide esta etapa en dos tipos sin una secuenciación concreta y en función del objetivo que deseemos alcanzar: la aplicación básica, la cual incluye la acción de *resurgir*; y la aplicación superior, la cual incluye las acciones de *acoplar* y *adaptar*.

En la aplicación básica la persona, a partir de un elemento exterior, identifica y reconoce su conocimiento. Es un proceso que se desarrolla desde afuera hacia dentro. Los procesos y procedimientos de este tipo de aplicación vienen englobados en la acción de *resurgir*, donde el conocimiento es reconocido en otros aspectos del mismo ámbito o materia, de otras diferentes y en la manifestación, comportamiento o expresión de otros contextos y posibilidades (Fernández Bravo, 2019).

En la aplicación superior ocurre el proceso inverso a la aplicación básica, la persona utiliza su conocimiento para identificar y reconocer elementos exteriores, por tanto es un proceso que se desarrolla desde dentro hacia afuera. Los procedimientos y procesos de este tipo de aplicación vienen englobados en las acciones de *acoplar* y *adaptar*. En ellas, en primer lugar, se reconoce el conocimiento para después o bien transferirlo de forma razonada a nuevas situaciones de la misma materia, realidad o idealidad (*acoplar*) o bien para transferirlo, también de manera razonada, a contextos diferentes (*adaptar*; Fernández Bravo, 2019).

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivos generales

- Investigar sobre los principios y fundamentos del método CEMA.
- Elaborar una unidad didáctica para el tercer curso de Educación Primaria sobre los conceptos de perímetro y área de los polígonos, empleando para ello el método CEMA y analizando su eficacia.

### 3.2 Objetivos específicos

- Conocer los fundamentos, etapas y características del método CEMA.
- Realizar una comparación entre el método CEMA y el modelo de enseñanza tradicional en cuanto al papel del maestro y del alumno.
- Elaborar una unidad didáctica sobre los conceptos de perímetro y área de los polígonos destinada al tercer curso de Educación Primaria (atendiendo a las exigencias marcadas por el currículo vigente), proponiendo para ello diferentes actividades secuenciadas de acuerdo con las etapas del método CEMA.
- Examinar la eficacia de la unidad didáctica propuesta llevando a la práctica diferentes actividades de las planteadas.

## 4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos generales y específicos marcados, se ha comenzado con una revisión bibliográfica sobre los fundamentos, características y etapas del método CEMA. Al ser este método el producto de una investigación educativa realizada por el Dr. Fernández Bravo, se ha indagado especialmente sobre sus publicaciones relativas método. Además, se ha buscado información sobre el trabajo de otros autores del ámbito de la educación, la neuroeducación y la psicología que respaldan, comparten o debaten estos fundamentos.

A continuación, se ha llevado a cabo una comparación del papel del maestro y del alumno entre el método CEMA y la enseñanza tradicional. Para ello, se han presentado las apreciaciones de Fernández Bravo, así como la crítica al modelo tradicional y propuesta de mejora de diferentes autores de los siglos XX y XXI.

Tras concluir el marco teórico, se ha desarrollado una unidad didáctica del área de Matemáticas para el tercer curso de Educación Primaria y donde se trabajan los conceptos de perímetro y área de los polígonos. Para ello, se seguirán las diferentes etapas y fases del método CEMA, respetando su secuenciación y los principios de cada una de ellas. Y se atenderá a diversos aspectos como: la temporalización, la justificación del tema, la relación con el currículo vigente (contenidos, evaluación, fomento de las competencias clave), los objetivos que se pretenden lograr, la metodología empleada, las actividades que se llevarán a cabo, los materiales y los recursos necesarios.

La unidad didáctica constará de seis sesiones de cincuenta minutos de duración cada una y un período de observación posterior en situaciones ajenas a la asignatura de Matemáticas o, incluso, fuera de la escuela. Al finalizar cada etapa del método, el maestro habrá de rellenar una rúbrica para comprobar que se han logrado los objetivos de esa etapa y que los alumnos están preparados para comenzar la siguiente. Estas rúbricas las plantea Fernández Bravo (2019) junto al desarrollo del método y son imprescindibles a la hora de analizar la eficacia de la unidad didáctica, constan de una serie de preguntas de sí / no en base a los resultados de aprendizaje de los alumnos. Además de esto, se medirá su aprendizaje a través de una prueba de evaluación final.

## 5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### 5.1 Título de la unidad didáctica

Unidad didáctica sobre los conceptos de perímetro y área.

### 5.2 Materia y curso

La unidad didáctica está dirigida al tercer curso de Educación Primaria, para la asignatura de Matemáticas.

### 5.3 Temporalización

Esta unidad didáctica se realizará en el tercer trimestre del curso escolar, a finales del mes de abril y a principios del mes de mayo. Se desarrollará después de haber trabajado las medidas de longitud (significado y uso del metro, sus múltiplos y submúltiplos, y operaciones con medidas de longitud) y la construcción de triángulos y cuadriláteros (reconocer, describir, nombrar y reproducir diferentes figuras geométricas, entre ellas el rectángulo, el cuadrado y el triángulo rectángulo).

En la siguiente tabla se muestra la distribución de las sesiones y etapas:

Tabla 1

Temporalización de la unidad didáctica

SESIÓN 1 (50 minutos)	SESIÓN 2 (50 minutos)	SESIÓN 3 (50 minutos)	SESIÓN 4 (50 minutos)	SESIÓN 5 (50 minutos)	SESIÓN 6 (50 minutos)	Observación
COMPRENDER		ENUNCIAR	MEMORIZAR	APLICAR (1)	EVALUACIÓN FINAL	APLICAR (2)
Iniciar  Despertar	Conducir  Concluir	Audición  Dicción  Lectura  Escritura  Expresión	M. indirecta con recursos externos  M. indirecta con recursos internos  Memoria directa	En la escuela	Examen final	Otras asignaturas / fuera de la escuela

### 5.4 Justificación del tema de la unidad didáctica

La elección de este tema para la presente unidad didáctica responde a la necesidad de un cambio metodológico en el Sistema Educativo Español en el área de Matemáticas. Según el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias



(TIMSS) de 2019 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), la media de resultados de los alumnos de 4º de Educación Primaria en el dominio de contenido *Medidas y Geometría* (494) fue veinticuatro puntos inferior que la media de la Unión Europea (518) y treinta y ocho puntos inferior que la media de la OCDE (532), encontrándose España por debajo de treinta países en este ámbito.

Es por ello que se propone, en esta unidad didáctica, aplicar el método CEMA a contenidos del área de geometría para el 3º de Ed. Primaria, pues es el curso inmediatamente anterior y el mismo dominio de contenido analizado en el estudio mencionado.

Por otro lado, el motivo por el cual se ha determinado que esta unidad didáctica se realice en el tercer trimestre del curso escolar reside en que es necesaria la asimilación previa de diferentes contenidos para poder trabajar correctamente lo que se plantea. Estos contenidos son principalmente las medidas de longitud y la construcción de triángulos y cuadriláteros, ya que para comprender y utilizar el perímetro y el área es necesario dominar el concepto de longitud, sus unidades, sus múltiplos y submúltiplos, y saber operar con ellas; así como es necesario ser capaz de identificar, describir, nombrar y reproducir las diferentes figuras geométricas (en este caso principalmente el rectángulo, el cuadrado y el triángulo rectángulo).

Además, al llevar a cabo esta unidad didáctica en el último período del curso, se han trabajado y repasado previamente otros conceptos matemáticos más generales aunque imprescindibles para el correcto uso del perímetro y el área, como son las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).

## 5.5 Objetivos

### 5.5.1 Objetivos de la Ed. Primaria presentes en la unidad didáctica

En el conjunto de la unidad didáctica se buscará alcanzar algunos de los objetivos que propone para la etapa de Educación Primaria el Real Decreto 126/2014:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- d) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- e) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### 5.5.2 Objetivos específicos de la unidad didáctica

- Que los alumnos comprendan el concepto de perímetro y sean capaces de calcularlo en cualquier tipo de polígono.
- Que los alumnos comprendan el concepto de área y sean capaces de calcularlo en triángulos rectángulos, en cuadrados y en rectángulos.
- Que los alumnos conozcan y sepan utilizar la nomenclatura matemática específica referida a los conceptos de perímetro y área.
- Que los alumnos apliquen los conceptos de perímetro y área a situaciones y problemas de la asignatura de Matemáticas, de otras materias de estudio y de la vida cotidiana.
- Promover un ambiente positivo en el aula basado en la curiosidad, la motivación, el diálogo y el respeto entre los alumnos y con el maestro.
- Fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la resolución de problemas matemáticos.
- Promover el trabajo cooperativo y por roles, fomentando el desarrollo de las habilidades sociales y la asunción de diferentes responsabilidades.
- Lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga de forma secuenciada las etapas y fases propuestas por el método CEMA.
- Alcanzar los resultados de aprendizaje esperados para cada etapa del método CEMA.

### 5.6 Contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave

Para definir los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables que se atenderán en esta unidad didáctica, se recurrirá al currículo vigente de Educación Primaria para la Comunidad de Madrid, el cual está presente en el Decreto 89/2014 de 24 de julio.

#### **DECRETO 89/2014: Anexo 1 - Asignaturas troncales - Matemáticas - 3º Curso.**

*Bloque:* Geometría.

*Contenidos:* Perímetro y área de un polígono. Cálculo de áreas y perímetros de triángulos, rectángulos y cuadrados.

*Estándares de aprendizaje evaluables:*

55. Utiliza el concepto de perímetro de un polígono y es capaz de calcularlo en casos sencillos.

56. Conoce y es capaz de aplicar las fórmulas para calcular el área de triángulos rectángulos, cuadrados y rectángulos.

Además, durante el proceso de enseñanza, se tendrán en cuenta aquellos contenidos relacionados con las medidas de longitud, pues carece de sentido intentar comprender el concepto de perímetro o área si antes no se domina el concepto de longitud, sus unidades, equivalencias, la forma de operar con ellas, etc.

**DECRETO 89/2014: Anexo 1 - Asignaturas troncales - Matemáticas - 3º Curso.**

*Bloque:* Magnitudes y medida.

*Contenidos:* Medidas de longitud. El metro, múltiplos y submúltiplos. Adición y sustracción de medidas de longitud.

*Estándares de aprendizaje evaluables:*

27. Reconoce el metro, sus múltiplos (hectómetro y kilómetro) y sus submúltiplos (centímetro y milímetro), como unidades para medir longitudes o distancias.
28. Conoce y utiliza las equivalencias entre las diferentes unidades de longitud, así como sus abreviaturas.
29. Expresa en forma simple una medida de longitud dada en forma compleja.
30. Ordena, suma y resta medidas de longitud, dadas en forma simple o compleja.
31. Resuelve problemas de la vida cotidiana de cálculo de longitudes que impliquen una operación.

Por otro lado, las diferentes actividades de la unidad didáctica fomentarán el desarrollo de las competencias clave del Sistema Educativo Español. De acuerdo a las descripciones que ofrece la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, en esta unidad didáctica se fomentarán:

1. *Comunicación lingüística:* a través del diálogo entre compañeros y con el maestro, provocando debates a partir de contraejemplos, permitiendo expresar a los alumnos con sus propias palabras sus ideas y aprendizajes y posteriormente conociendo y utilizando el lenguaje convencionalmente aceptado. Además, se fomentará la toma de decisiones grupales a través de problemas matemáticos.
2. *Competencia matemática:* a través de la introducción de nuevos conceptos matemáticos que permitan a los alumnos ampliar sus conocimientos para comprender la realidad en la que viven, fomentando las capacidades de describir, interpretar y predecir fenómenos en sus propios contextos y en otros futuros (en este caso, en lo relacionado a los conceptos de perímetro y área y lo que ellos conllevan en sus vidas).
3. *Competencia digital:* a través del uso de herramientas digitales y en línea que sustituyan a recursos y materiales tradicionales y que permitan a los alumnos, además de lograr los objetivos de matemáticas propuestos, utilizar las TIC para fomentar su creatividad, la creación de contenidos y la resolución de problemas de forma eficiente; potenciando además un conjunto de hábitos tecnológicos necesarios en una sociedad cada vez más tecnológica y digital.
4. *Aprender a aprender:* el método CEMA supone el fomento de esta competencia, ya que implica el desarrollo de habilidades para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. El alumno comienza su proceso de aprendizaje de la mano de la motivación, la curiosidad y la necesidad de saber; después, organiza sus ideas, las corrige y contrasta y genera el conocimiento; y, poco a poco, es capaz de aplicar ese aprendizaje a distintos aspectos de su vida académica y personal, así como de continuar ampliando el conocimiento gracias a lo nuevo que ha generado.
5. *Competencias sociales y cívicas:* a través de metodologías educativas como el aprendizaje cooperativo y por roles que impliquen procesos de socialización y actitudes de respeto hacia los demás compañeros, como la escucha y el respeto hacia las ideas del otro o el respeto del turno de palabra.

## 5.7 Actividades de la unidad didáctica

A continuación, se describen las diferentes actividades planteadas para el desarrollo de la unidad didáctica. En cada una de ellas se especifican diferentes apartados a tener en consideración en su puesta en práctica, como son: la etapa y la fase del método CEMA a las que corresponden, la duración, el lugar de realización, los materiales y recursos necesarios, los objetivos, las competencias clave desarrolladas y la descripción de la actividad. Estos apartados vendrán acompañados por ilustraciones que muestran los diversos materiales específicos y representaciones gráficas de su utilización con el fin de facilitar la comprensión del contenido de cada actividad para su lectura y/o puesta en práctica.

### 5.7.1 Primera sesión

#### ACTIVIDAD 1

*Etapa del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Iniciar.

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Cartulinas de colores recortadas con formas de diferentes polígonos de distintos tamaños (cuadrados, rectángulos, rombos, trapecios y triángulos equiláteros, isósceles y escalenos).
- Objetos de la propia aula donde se puedan apreciar polígonos, como una goma de borrar (cuadrado), una ventana (rectángulo) o un cartabón (triángulo).
- Plantillas de papel y cartón donde aparecen dibujados tres rectángulos y tres cuadrados numerados.
  - Rectángulos: 5 x 2 cm (nº 1), 2 x 3 cm (nº 2), 13 x 1 cm (nº 3).
  - Cuadrados: 2 cm de lado (nº 1), 5 cm de lado (nº 2), 4 cm de lado (nº 3).
- Cuadrados de 1cm<sup>2</sup> de papel y cartón recortados, y una regla.
- Masilla adhesiva reutilizable para que, al pegar los cuadrados de 1cm<sup>2</sup> a las plantillas, no se muevan ni se separen.

*Objetivos:*

- Captar la atención de los alumnos e introducirlos en la unidad.
- Motivar a los alumnos haciéndoles sentir capaces de lo que se plantea.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase.
- Conocer los conocimientos previos de los alumnos (reconocimiento de distintos tipos de polígonos, sus lados y vértices, e identificarlos en objetos cotidianos).

- Familiarizar a los alumnos con un material que usarán en las demás fases.

#### Descripción:

El maestro comenzará la actividad repartiendo a cada alumno las cartulinas de colores recortadas con formas de diferentes polígonos, y pedirá que levanten la figura o figuras correspondientes atendiendo a la indicación que se les dé. Esas indicaciones serán muy sencillas y accesibles para que todos los alumnos puedan participar, e irán aumentando cada vez más en velocidad. Se muestran algunos ejemplos:

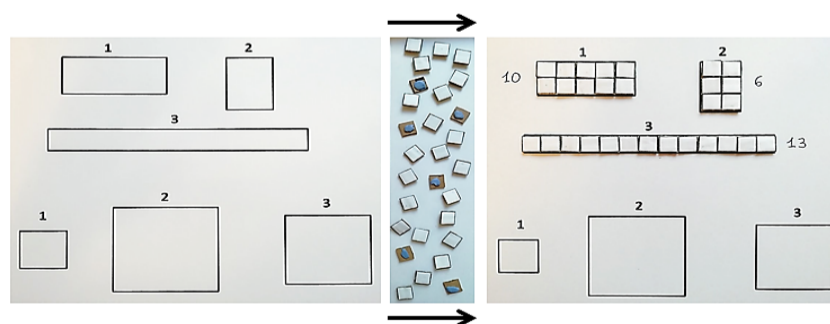
- Enseñadme un rectángulo; un triángulo; un rombo; un cuadrado; un trapecio...
- Enseñadme un polígono de tres lados; de cuatro lados que midan lo mismo...
- A continuación, se realizará el mismo procedimiento, pero de forma individual y añadiendo que se identifique ese polígono en un objeto del aula. Por ejemplo:
  - Luis, enséñame un polígono de cartulina de tres lados y otro en la clase.

Y el alumno muestra un triángulo de cartulina y un cartabón.

Posteriormente, se guardarán las cartulinas y se le entregará a cada alumno una plantilla de papel y cartón donde aparecen dibujados tres rectángulos y tres cuadrados numerados. Además, se les ofrecerá 45 cuadrados de  $1\text{cm}^2$  recortados del mismo material, y se utilizará de ahora en adelante la palabra empleada por los alumnos para referirse a estos cuadrados, por ejemplo *cuadraditos*, y el vocabulario que empleen para referirse al área, por ejemplo, *lo de dentro de los lados*. Los alumnos deberán medir los *cuadraditos* y comprobar que miden  $1\text{ cm}$  de lado, y después habrán de pegarlos en las plantillas completando la superficie de los polígonos, y anotando al lado el número de cuadrados de  $1\text{cm}^2$  que caben.

Figura 1

Colocado de los cuadrados de  $1\text{cm}^2$  en la superficie de los polígonos de la plantilla



## ACTIVIDAD 2

*Etapas del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Despertar (1).

*Duración:* 20 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Cuadrados de  $1\text{cm}^2$  y regla de la actividad anterior.
- Folios en blanco y lápiz.

*Objetivos:*

- Provocar en el alumno la necesidad de generar ideas y buscar estrategias a partir de diferentes problemas que se le plantean.
- Conseguir que los alumnos descubran que perímetro y área no son sinónimos.
- Alcanzar el primer paso de un proceso de generación de conocimiento:
  - 1º Descubrir la importancia de conocer las medidas de los lados de los rectángulos y cuadrados para hallar su área y su perímetro.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

*Descripción:*

Tras la actividad anterior, el maestro fingirá haberse olvidado en casa otro rectángulo para completarlo con los *cuadrados*. Explicará a los alumnos que no va a poder enseñárselo pero que se acuerda perfectamente de cómo era, y les permitirá que le pregunten todo lo que quieran sobre ese polígono. Los alumnos podrán hablar entre ellos y plantear diferentes preguntas para lograr recrear ese rectángulo, podrán expresar libremente sus ideas y preguntas y el maestro en ningún momento corregirá ni se extrañará ante las que puedan parecer absurdas.

Se dejará el tiempo necesario hasta que pregunten al maestro cuánto miden los lados del rectángulo, y el maestro contestará que en total miden 10 cm. Con este dato (perímetro), los alumnos intentarán reconstruir el rectángulo y se darán cuenta de que cada alumno utiliza un número diferente de *cuadrados* ya que, a diferencia del cuadrado, no se puede hallar el área de un rectángulo a partir de su perímetro pues existen múltiples posibilidades (si coincide que todos construyen el mismo, el maestro mostrará uno distinto). En este caso, algunos alumnos pueden construir rectángulos de 2 x 3 cm donde el perímetro es 10 cm y el área  $6\text{ cm}^2$ ; y otros pueden construir uno de 4 x 1 cm donde el perímetro también es 10 cm y el área sin embargo es  $4\text{ cm}^2$ .

Se dejará el tiempo necesario hasta que pregunten por la medida exacta de cada uno de los lados, y el maestro contestará con las medidas de cada lado para que los alumnos lo dibujen con la regla y lo completen con los *cuadrados*. En esta ocasión, todos los alumnos utilizarán el mismo número de *cuadrados* y se darán cuenta de la importancia de la medida de cada uno de los lados para hallar *lo de dentro de los lados*; de que en los rectángulos no se puede hallar el área solo a partir del perímetro; y de que el número que corresponde al perímetro y el que corresponde al área no son iguales. El maestro no utilizará la palabra “perímetro”, sino que usará la palabra o expresión que los mismos alumnos empleen para

referirse al concepto, por ejemplo la *suma de la longitud de los lados*.

A continuación, el maestro fingirá haberse olvidado también un cuadrado y se repetirá el proceso (está vez más rápido). Se plantearán un total de tres rectángulos y tres cuadrados olvidados.

### ACTIVIDAD 3

*Etapas del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Despertar (2).

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Cuadrados de 1cm<sup>2</sup> y regla de la actividad anterior.
- Plantillas con dos rectángulos y dos cuadrados incompletos y numerados, faltándoles a los rectángulos una de las bases y una de las alturas, y el cuadrado solo teniendo uno de sus lados.
  - Rectángulos incompletos: 6 x 4 cm (nº 4), 8 x 2 cm (nº 5).
  - Cuadrados incompletos: 3 cm de lado (nº 4), 6 cm de lado (nº 5).

*Objetivos:*

- Provocar en el alumno la necesidad de generar ideas y buscar estrategias a partir de diferentes problemas que se le plantean.
- Alcanzar el segundo paso de un proceso de generación de conocimiento:
  - 2º Darse cuenta de que solo se necesitan conocer algunos de esos lados.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

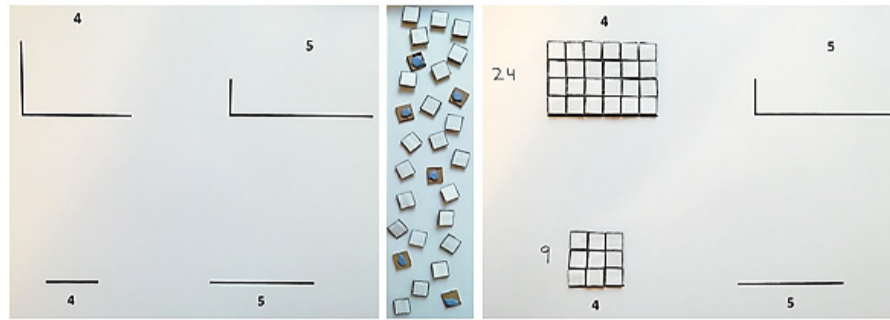
**Descripción:**

Después de haber trabajado con los polígonos olvidados, el maestro se dispondrá a repartir nuevas plantillas con rectángulos y cuadrados pero fingirá que ha habido un problema al imprimirlas ya que faltan varios lados en estos polígonos.

Aun así, se le entregará una plantilla a cada alumno y se les retará a hallar *lo de dentro de los lados* a pesar de que falten dos lados en los rectángulos y tres lados en los cuadrados (el maestro recalcará que los lados que sí están impresos están completos). Los alumnos podrán dialogar entre ellos y buscar estrategias para lograr completar esos polígonos correctamente, y la actividad finalizará cuando hayan completado todas las figuras.

Figura 2

Colocado de los cuadrados de  $1\text{cm}^2$  en la superficie de los polígonos incompletos



En el caso de los rectángulos, los alumnos se darán cuenta de que solo necesitan dos de los lados para hallar *lo de dentro de los lados*, y en la siguiente fase se les planteará contraejemplos para llegar a concretar cuáles dos lados necesitamos (base y altura) y, posteriormente, llegar a la fórmula del área del rectángulo (base x altura).

En el caso de los cuadrados, deberán utilizar sus conocimientos previos (todos los lados miden lo mismo) para completarlo y darse cuenta de que con conocer uno de los lados es suficiente. Con esto, en la fase siguiente se logrará llegar a la fórmula del área del cuadrado (lado x lado).

### 5.7.2 Segunda sesión

#### ACTIVIDAD 4

*Etapa del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Conducir (1).

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Cuadrados de  $1\text{cm}^2$  y regla de las actividades anteriores.
- Folios en blanco y lápiz.

*Objetivos:*

- Poner a prueba las ideas generadas en la anterior fase a partir de ejemplos y contraejemplos que provoquen debate y autocorrección en los alumnos.
- Alcanzar el tercer paso de un proceso de generación de conocimiento:

3º Determinar cuáles son esos lados en concreto.



- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

*Descripción:*

En la anterior fase los alumnos descubrieron que solo necesitan conocer dos lados del rectángulo para hallar *lo de dentro de los lados*, y un lado en el caso del cuadrado. En esta actividad se les demostrará con contraejemplos que para el cuadrado da igual el lado dado pues todos son iguales, y que para el rectángulo es necesario que esos dos lados sean la base y la altura (aún no se empleará esta nomenclatura).

La actividad comenzará con el planteamiento de otro rectángulo en la mente del maestro (como en la actividad 2), el cual preguntará a los alumnos de cuántos lados necesitan que les diga la medida para poder calcular *lo de dentro de los lados*. Como ya han descubierto que solo necesitan dos de ellos, el maestro solo les ofrecerá dos pero serán dos bases o dos alturas las cuales dibujará en la pizarra. Los alumnos, al intentar completar la figura, obtendrán resultados muy diferentes ya que al no conocer la altura o la base cada uno pondrá una distancia distinta entre los lados. El maestro insistirá en que ellos han pedido dos lados cualesquiera como en la actividad anterior, y antes sí fueron capaces de lograr *lo de dentro de los lados*.

Se dejará tiempo para que los alumnos debatan entre ellos, hasta que lleguen a la conclusión de que necesitan específicamente la base y la altura, las cuales nombrarán con sus propias palabras y que deberán ser usadas a partir de ahora por el maestro (por ejemplo el *lado de abajo* y el *lado lateral*). En este momento, el maestro intentará rebatir esta afirmación con otro contraejemplo poniendo un cuadrado como ejemplo, mostrando que da igual qué dos lados del cuadrado les ofrezca que el número de *cuadrados* será el mismo siempre. De tal forma que si en el cuadrado funciona de esta manera, en el rectángulo también debería.

Se dejará de nuevo tiempo para que los alumnos debatan entre ellos y con el maestro, hasta que expresen que en el caso del cuadrado, al medir todos los lados lo mismo, no es necesario saber el *lado de abajo* y el *lado lateral*, sino que al conocer uno de ellos automáticamente se saben los demás. Y que expresen que en el caso del rectángulo, al no medir los *lados de abajo* y los *lados laterales* lo mismo, necesitamos conocer al menos uno de cada para lograr hallar *lo de dentro de los lados*. Se comprobarán estas afirmaciones con dos ejemplos más.

## **ACTIVIDAD 5**

*Etapas del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Conducir (2).

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Plantillas, cuadrados de 1cm<sup>2</sup> y regla de las actividades anteriores.
- Folios en blanco y lápiz.

*Objetivos:*

- Poner a prueba las ideas generadas en las actividades anteriores a partir de un problema que provoque debate y autocorrección en los alumnos, así como la búsqueda de nuevas estrategias.
- Conseguir que los alumnos deduzcan las fórmulas del área del cuadrado y del rectángulo a partir de la observación y análisis de su propio trabajo anterior.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

*Descripción:*

En este momento de la sesión, los alumnos ya conocen todo lo necesario para hallar el área del cuadrado y del rectángulo, aunque aún no utilicen la nomenclatura matemática. Por ello, en esta actividad se generalizará este aprendizaje para cualquier cuadrado y rectángulo independientemente de la longitud de sus lados, prescindiendo del material manipulativo utilizado. Para ello, el maestro comenzará elogiando la capacidad de los alumnos y planteará otro rectángulo y otro cuadrado imaginarios, pero esta vez con una longitud de lados muy superior a la que permite el material que están empleando (aunque el maestro lo dirá como si fuese uno más de los anteriores), por ejemplo 60 centímetros de *lado de abajo* y 40 centímetros de *lado lateral*.

Se dejará tiempo para que los alumnos intenten construir el rectángulo, y se darán cuenta de que no hay *cuadraditos* suficientes y de que estos son demasiados. El maestro retará a los alumnos a buscar estrategias para calcular *lo de dentro de los lados* sin necesidad de usar los *cuadraditos* y mientras les pedirá que lo ayuden a llevar un registro de los *cuadraditos* utilizados en cada polígono de las plantillas anteriores. Se emplearán las siguientes tablas (con el vocabulario de los alumnos):

**Figura 3**

*Tablas con las longitudes de los lados de los polígonos de las plantillas y los cuadrados de 1cm<sup>2</sup> que contienen sus superficies*

	Longitud del lado de abajo	Longitud del lado lateral	Total de cuadraditos
Rectángulo 1	5	2	10
Rectángulo 2	2	3	6
Rectángulo 3	13	1	13
Rectángulo 4	6	4	24
Rectángulo 5	8	2	16

	Longitud del lado de abajo	Longitud del lado lateral	Total de cuadraditos
Cuadrado 1	2	2	4
Cuadrado 2	5	5	25
Cuadrado 3	4	4	16
Cuadrado 4	3	3	9
Cuadrado 5	6	6	36

Con este diseño de tablas se busca que los alumnos descubran la relación que se establece entre las longitudes de la base y la altura y el área de estos dos polígonos. El maestro continuará dejando tiempo para que los alumnos piensen en el rectángulo anterior, y mientras irá completando las tablas hasta que descubran que al multiplicar la longitud del *lado de abajo* por la longitud del *lado lateral* obtenemos el número total de *cuadraditos*, ya que se están repitiendo los *cuadraditos* que hay en un lado tantas veces como marque el otro lado. Y que en el cuadrado, se ha de multiplicar la longitud de cualquiera de

sus lados por sí misma. Una vez generado este conocimiento, se probará en el rectángulo planteado y en otros rectángulos y cuadrados diferentes.

## ACTIVIDAD 6

*Etapas del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Conducir (3).

*Duración:* 20 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Cuadrados de  $1\text{cm}^2$  y regla de las actividades anteriores.
- Folios en blanco y lápiz.

*Objetivos:*

- Poner a prueba las ideas generadas en las actividades anteriores a partir de contraejemplos que provoquen debate y autocorrección en los alumnos.
- Alcanzar el cuarto paso de un proceso de generación de conocimiento:
  - 4º Usar lo generado para hallar el área del triángulo rectángulo.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

*Descripción:*

En esta actividad el maestro planteará a los alumnos hallar *lo de dentro de los lados* de un triángulo rectángulo (de pocos centímetros de base y altura, por ejemplo 3 x 4 cm). Para ello, remarcará que también dispone de *lados de abajo* y de *lados laterales* por lo que según las conclusiones de los propios alumnos anteriormente, no habría problema en determinar cuántos *cuadrados* caben sin emplear este material.

Se permitirá que los alumnos hagan sus cálculos del área y una vez obtenido el resultado se les invitará a comprobarlo con los *cuadrados*. Se darán cuenta de que el número de *cuadrados* no coincide con el esperado y se les dará tiempo buscar nuevas estrategias. Este tiempo concluirá cuando descubran que el área del triángulo rectángulo es la mitad del área del rectángulo de misma base y altura y que, por tanto, para hallar *lo de dentro de los lados* habrán de multiplicar el *lado de abajo* por el *lateral* y dividir el resultado por dos, pues es la mitad. Se repetirá el proceso con varios triángulos rectángulos.

### 5.7.3 Tercera sesión

#### ACTIVIDAD 7

*Etapa del método CEMA:* Comprender.

*Fase del método CEMA:* Concluir.

*Duración:* 20 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Objetos del aula donde se aprecien polígonos, como en la actividad 1.
- Ordenador y proyector de la clase.
- Cuaderno de matemáticas y lápiz.

*Objetivos:*

- Recoger y repasar las ideas clave generadas por los alumnos a lo largo de las tres fases anteriores de la etapa de *Comprender*.
- Comprobar que los alumnos comprenden todo lo planteado y que están preparados para conocer la nomenclatura matemática específica.
- Lograr la participación de todos los alumnos de la clase al hacerles sentir cómodos de expresar lo que piensan, pues el maestro no los corrige ni juzga.

*Descripción:*

La tercera sesión comenzará con una síntesis de todo el aprendizaje generado en las anteriores dos sesiones y servirá como comprobación de que se puede pasar a la siguiente etapa. Para ello, se proyectarán diferentes fotografías de lugares y objetos y el maestro pedirá que los alumnos expresen la *suma de la longitud de sus lados o lo de dentro de los lados*, con el objetivo de que los alumnos pregunten directamente al maestro las medidas de los lados que necesiten y operen. Estos lugares y objetos tendrán formas de cuadrados (como una baldosa), rectángulos (como una cancha de baloncesto) y de triángulos rectángulos (como la vela de un barco). Estos ejemplos se combinarán con otros donde los datos que se ofrecen son insuficientes o innecesarios, de esta manera logrando que los alumnos expresen qué datos faltan y cuáles sobran.

A medida que se vayan repasando los conocimientos generados, se realizará una síntesis a base de afirmaciones que escribirán a lápiz en su cuaderno, por ejemplo:

- Para conocer lo de dentro de los lados de un cuadrado necesitamos conocer la longitud de al menos uno de sus lados.

- Para conocer lo de dentro de los lados de un rectángulo o de un triángulo rectángulo necesitamos conocer al menos la longitud de un lado de abajo y un lado lateral.
- Para calcular lo de dentro de los lados de un cuadrado multiplico la longitud de cualquiera de sus lados por sí misma.

## ACTIVIDAD 8

*Etapas del método CEMA:* Enunciar.

*Fase del método CEMA:* Audición, Dicción, Lectura y Escritura/Simbolización.

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Pizarra y tizas.
- Cuaderno de matemáticas y lápiz.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos conozcan la nomenclatura matemática específica para aquellos conceptos ya entendidos en la etapa de *Comprender*, reconociendo y emitiendo esta terminología de forma oral y de forma escrita.

*Descripción:*

Una vez repasados y sintetizados todos los conceptos aprendidos, se les ofrecerá a los alumnos los términos matemáticos a los que se asocian, por lo tanto, el maestro dejará de utilizar el vocabulario de los alumnos y lo sustituirá por el convencional.

El maestro comenzará diciendo en voz alta la expresión utilizada por los alumnos para referirse al concepto e inmediatamente después dirá su término correcto (*Audición*):

Maestro: A lo que vosotros llamáis “suma de la longitud de los lados”, en matemáticas se le llama “perímetro”. A partir de ahora diremos “perímetro” cuando nos refiramos a la “suma de la longitud de los lados” de una figura.

El maestro continuará la conversación preguntando por el nuevo término (*Dicción*):

Maestro: ¿Cómo llamaremos a la “suma de la longitud de los lados” de una figura?

Alumnos: “Perímetro”.

El maestro lo escribirá en la pizarra y lo leerá, y pedirá a los alumnos que también lo lean (*Lectura*):

Maestro: “Perímetro” se escribe así (lo escribe en la pizarra) y se lee “perímetro” (lo lee). ¿Cómo se lee esta palabra? (señalando la palabra “perímetro” en la pizarra). Alumnos: “Perímetro”.

A continuación, el maestro pedirá que lo escriban en su cuaderno (*Escritura*):

Maestro: Escribid en vuestro cuaderno “perímetro”. (Los alumnos lo escriben).

Este proceso se realizará de la misma manera con todos los términos aprendidos (perímetro, base, altura, área y unidad cuadrada) y de forma independiente. Se muestran otros ejemplos del inicio de conversación:

- A lo que vosotros llamáis “lado de abajo”, en matemáticas se le llama “base”.
- A lo que vosotros llamáis “lado lateral”, en matemáticas se le llama “altura”.
- A lo que vosotros llamáis “cuadrado”, en matemáticas se le llama “unidad cuadrada”.

## ACTIVIDAD 9

*Etapas del método CEMA:* Enunciar.

*Fase del método CEMA:* Expresión.

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

Competencias clave: Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Pizarra y tizas blancas y de colores.
- Cuaderno de matemáticas, lápiz y goma de borrar.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos utilicen correctamente el nuevo vocabulario de forma oral y escrita, asociando cada concepto con su terminología.

*Descripción:*

Una vez escuchada, dicha, leída y escrita la nomenclatura matemática, el maestro expresará en voz alta las afirmaciones elaboradas en la fase de *Concluir* de la etapa de *Comprender* sustituyendo el vocabulario de los alumnos por el convencional, unas veces de forma correcta y otras de forma incorrecta. Los alumnos habrán de identificar si las afirmaciones reelaboradas son correctas o si, por el contrario, hay que corregirlas. De esta forma, los alumnos utilizarán la nueva terminología en las ideas ya generadas anteriormente. Una vez finalizadas las correcciones, se dejará tres minutos para que, en su cuaderno, borren el vocabulario obsoleto en todas las afirmaciones de la fase *Concluir* y lo sustituyan por el matemático, quedando, por ejemplo: *para calcular el área de un triángulo rectángulo multiplico la longitud de la **base** por la de la **altura**, y el resultado lo divido por dos.*

### 5.7.4 Cuarta sesión

#### ACTIVIDAD 10

*Etapa del método CEMA:* Memorizar.

*Fase del método CEMA:* Memoria indirecta con recursos externos (1).

*Duración:* 10 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Ordenador y proyector de la clase.
- Esquema visual con la terminología matemática.
- Cuaderno de matemáticas utilizado en la etapa de *Enunciar*.

*Objetivos:*

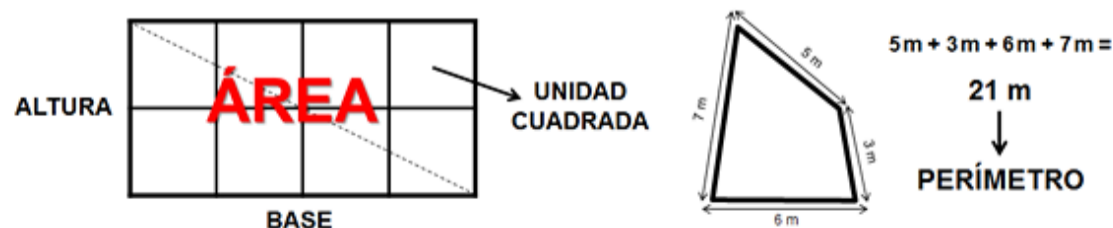
- Lograr que los alumnos, con ayuda de recursos externos, comiencen a memorizar el nuevo vocabulario, asociando cada concepto con su término.

*Descripción:*

Para esta actividad, el alumno dispondrá de su cuaderno de matemáticas con todos los apuntes de las sesiones anteriores, y el maestro proyectará además un esquema visual con la terminología matemática planteada en la etapa de *Enunciar*.

Figura 4

*Ejemplo de esquema visual con la terminología matemática*



El maestro dibujará en la pizarra diferentes polígonos regulares e irregulares incluyendo obligatoriamente cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos, y marcará en los regulares los cuadrados que forman su área (unidades cuadradas). Con esto, el maestro hará una pregunta y una petición a cada alumno de forma individual sobre los dibujos, por ejemplo:

- ¿Cuántas unidades cuadradas forman el área de este polígono?
- Sal y marca con tiza verde su perímetro.

## ACTIVIDAD 11

*Etapas del método CEMA:* Memorizar.

*Fase del método CEMA:* Memoria indirecta con recursos externos (2).

*Duración:* 10 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Materiales de la actividad anterior.
- Fotocopias con cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos que tengan marcadas las unidades cuadradas.
- Regla, lápiz y goma de borrar.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos, con ayuda de recursos externos, comiencen a memorizar el nuevo vocabulario, asociando cada concepto con su término.

*Descripción:*

En esta actividad, los alumnos se colocarán en grupos cooperativos de cuatro integrantes y de nuevo dispondrán del esquema visual y del cuaderno de la actividad anterior. A cada grupo se le entregará una fotocopia con un cuadrado, un rectángulo y un triángulo rectángulo iguales a los de los demás grupos y con las unidades cuadradas marcadas.

Los grupos deberán identificar y calcular todo lo que ya han aprendido, utilizando el vocabulario matemático en todo momento. En cada uno de los tres polígonos, habrán de señalar la base, la altura, el perímetro, el área y las unidades cuadradas que la forman, así como hallar el perímetro y el área empleando las fórmulas deducidas en la etapa de *Comprender*. Después, se corregirá en alto todos juntos.

## ACTIVIDAD 12

*Etapas del método CEMA:* Memorizar.

*Fase del método CEMA:* Memoria indirecta con recursos internos.

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.



*Materiales y recursos:*

- Regla, lápiz y goma de borrar.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos establezcan reglas y asociaciones mentales internas que les faciliten el proceso de memorización del vocabulario matemático.

*Descripción:*

En esta actividad, el maestro invitará a los alumnos a pensar estrategias mentales para recordar el vocabulario matemático y los procedimientos de cálculo asociados a este sin necesidad de utilizar ningún material. Para ello, se podrán en común todas aquellas reglas y razonamientos que permitan llegar al recuerdo concreto que se está buscando, y el maestro participará con ellos sugiriendo nuevas alternativas. Después, se continuarán proponiendo ejercicios de realización individual pero sin ninguna ayuda externa. Se muestran algunos ejemplos de asociaciones mentales para este tema:

- Sé que un triángulo rectángulo es la mitad que un rectángulo de misma base y altura, por tanto, para hallar su área bastará con dividir por dos el área del rectángulo.
- Como sé que todos los cuadrados tienen cuatro lados y que estos miden lo mismo, al calcular su perímetro multiplicaré uno de sus lados por cuatro.
- Como sé que todos los lados de los cuadrados miden lo mismo, al calcular su área multiplicaré uno de sus lados por sí mismo.

**ACTIVIDAD 13**

*Etapas del método CEMA:* Memorizar.

*Fase del método CEMA:* Memoria directa.

*Duración:* 15 minutos.

*Lugar:* Aula de 3º Educación Primaria.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Folios en blanco, regla, lápiz y goma de borrar.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos memoricen y utilicen el vocabulario matemático y los procedimientos de cálculo asociados a este de forma automática y sin necesidad de utilizar ningún material ni recurso externo a ellos.
- Lograr que esta memorización se vea favorecida y motivada por la posibilidad de incorporar temas relacionados con

los intereses propios de los alumnos, así como aspectos cotidianos de sus propias experiencias de vida.

*Descripción:*

Para la última actividad de la cuarta sesión, los alumnos no podrán disponer de ninguna ayuda externa y trabajarán de forma individual. En medio folio en blanco por delante y por detrás, cada alumno deberá inventar dos problemas matemáticos utilizando los siguientes términos: base, altura, perímetro, área, unidades cuadradas, rectángulo y triángulo rectángulo. El tema del primer problema será totalmente libre, los alumnos podrán contextualizarlo según sus intereses y experiencias siempre y cuando se empleen las palabras dadas de forma coherente; y el tema del segundo habrá de estar relacionado con algún aspecto de la vida cotidiana del alumno. Una vez elaborados, se intercambiarán con el compañero más próximo y se resolverán de manera individual y, de nuevo, sin ninguna ayuda externa.

### **5.7.5 Quinta sesión**

Esta quinta sesión se dedicará a la etapa de *Aplicar*. Esta etapa supone el culmen del proceso didáctico que se propone en el método CEMA pues la adquisición del conocimiento de todas las anteriores etapas se convierte en saber. En esta etapa es el alumno quien, por decisión propia, generaliza y aplica lo que ha aprendido a otros contextos y experiencias diferentes a las que se ha enfrentado con anterioridad. El alumno en esta etapa ha de ser capaz de aplicar su aprendizaje en la misma materia de estudio, en materias de estudio diferentes y/o en otras experiencias de su vida ajenas al ámbito escolar (Fernández Bravo, 2019).

En la elaboración de una unidad didáctica no es posible contemplar y registrar estos tres ámbitos de aplicación por razones logísticas y de tiempo y por la diversidad de experiencias vitales de cada alumno; sin embargo, y según explica Fernández Bravo (2019), el maestro, en el contexto escolar, sí puede proponer actividades diferentes a las realizadas donde el alumno generalice lo ya aprendido. Por ello, en esta quinta sesión se propone una actividad que responde a los tipos de aplicación *Resurgir* y *Acoplar* donde se trabajan de forma diferente los conocimientos ya adquiridos, de tal forma de que los alumnos, ante una situación novedosa respecto a las anteriores, reconocen y aplican lo que ya saben para lograr los objetivos que se exigen. En ningún momento ni el maestro ni el contenido de la propia actividad indicarán al educando qué conocimiento ha de emplear ni de qué forma sino que es él mismo quién decide qué hacer y de qué manera lo hace.

Además, tras finalizar el desarrollo de esta unidad didáctica (y de forma independiente a esta) se propone al maestro que la ha llevado a cabo la posibilidad de un período de observación sin un tiempo determinado donde se observe si el alumno utiliza lo aprendido en otros contextos distintos. Se trata de un período donde el maestro podrá observar el tipo de aplicación *Adaptar* y otras posibilidades de *Resurgir* y *Acoplar*, en otras asignaturas diferentes, en salidas y excursiones escolares, en el recreo, por testimonios de personas cercanas al alumno o verbalizado por el propio educando al sentirse orgulloso de lo que sabe y querer compartirlo.

### **ACTIVIDAD 14**

*Etapas del método CEMA:* Aplicar.

*Tipo de aplicación:* Resurgir y Acoplar.

*Duración:* 50 minutos.

*Lugar:* Aula de informática.

*Competencias clave:* Competencia matemática, Competencia digital, Comunicación lingüística, Competencias sociales y cívicas, y Aprender a aprender.

*Materiales y recursos:*

- Ordenadores con el programa *Minecraft*.
- Servidor gratuito con el mundo diseñado instalado (Descripción).
- Folios en blanco, regla, lápiz y goma de borrar.

*Objetivos:*

- Lograr que los alumnos, por decisión propia, reconozcan los conceptos de perímetro y área en una situación novedosa y diferente a las anteriores y donde, en ningún momento, se les dice explícitamente que los reconozcan.
- Lograr que los alumnos, por decisión propia, una vez reconozcan ambos conceptos en esa situación, transfieran lo aprendido en las anteriores etapas para cumplir el objetivo del juego.
- Fomentar un ambiente positivo en el aula basado en el trabajo en equipo, el respeto y la cooperación.

*Descripción:*

Para esta última actividad, se acudirá al aula de informática, los alumnos formarán grupos de tres integrantes y cada alumno ocupará un ordenador distinto. El maestro iniciará sesión en un servidor gratuito de *Minecraft* y subirá un mundo extraplano con explanadas de 33 por 36 bloques y con cofres con instrucciones sobre la actividad.

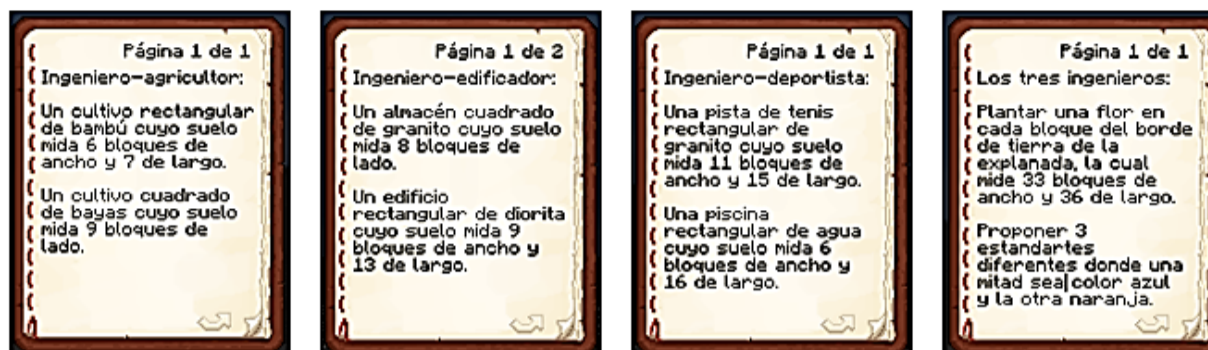
Tras encender los ordenadores, los alumnos habrán de abrir el programa *Minecraft*, seleccionar la opción de multijugador e introducirse en el mundo subido. En este momento el maestro a través del comando “/say”, compartirá con los alumnos un texto que sirva ponerles en situación y comenzar la actividad. Se muestra el ejemplo planteado:

*Saludos, os habla Carlos el alcalde de la ciudad de Mojang, la más grande de todo el mundo de Minecraft. Me han hablado muy bien de vuestras habilidades matemáticas y de construcción, por lo que os he convocado hoy aquí para participar en el gran concurso de ingenieros de la ciudad. Se trata de que cada grupo construya en una de las explanadas una serie de encargos con la máxima precisión posible. Frente a cada explanada encontraréis un cofre con cuatro libros donde se especifica qué encargos debéis realizar. Deberéis decidir quién de vosotros será el ingeniero-agricultor, quién el ingeniero-edicador y quién el ingeniero-deportista y, antes de ponerlos a manos a la obra, tendréis que escribir en los libros cuántos bloques de cada tipo vais a necesitar para construir el suelo de los distintos encargos. Ganarán aquellos grupos que logren construir de forma correcta todos los encargos. Buena suerte.*

Ante este mensaje, cada integrante de cada grupo deberá elegir uno de los tres roles, situarse con sus dos compañeros en una de las explanadas y leer las instrucciones que le corresponda realizar.

Figura 5

Libros de instrucciones de los ingenieros



Ante estas instrucciones los alumnos deberán reconocer (*Resurgir*) los conocimientos que han adquirido en las anteriores etapas de la unidad didáctica (calcular el perímetro y el área, identificar la base, la altura y las unidades cuadradas, las características del triángulo rectángulo frente al rectángulo...). Ni en el mensaje del alcalde ni en los libros de instrucciones se especifica qué concepto matemático tienen que aplicar ni de qué forma, ni se menciona ningún término matemático de los aprendidos.

Una vez reconocido el aprendizaje en las instrucciones, los alumnos deberán transferirlo a lo que se pide en el juego (*Acoplar*). En primer lugar, los grupos habrán de organizarse y aplicar los procedimientos matemáticos necesarios para saber cuántos bloques de cada tipo van a necesitar para el suelo de los distintos encargos; y, en segundo lugar, deberán llevarlo a la práctica construyéndolo.

En los últimos diez minutos de la sesión, el maestro y los alumnos recorrerán todas las explanadas observando el trabajo de los demás y analizando si han cumplido con las instrucciones pedidas, de nuevo reconociendo y aplicando lo aprendido en el trabajo de sus compañeros.

### 5.7.6 Sexta sesión

La sexta y última sesión se destinará a que los alumnos realicen una prueba de evaluación escrita donde demuestren lo que han aprendido a lo largo de la unidad didáctica. Se trata de un documento que evidencie que los alumnos han adquirido los conocimientos necesarios referidos a los conceptos de perímetro en cualquier polígono y de área en los cuadrados, los rectángulos y los triángulos rectángulos.

Esta prueba tendrá una duración máxima de cincuenta minutos y constará de un total de seis preguntas donde se incluyen cuestiones teóricas, de cálculo y de problemas matemáticos. Se muestra a continuación:

#### 1. Completa los huecos con las siguientes palabras: (1 p)

*Superficie, perímetro, longitud, área.*

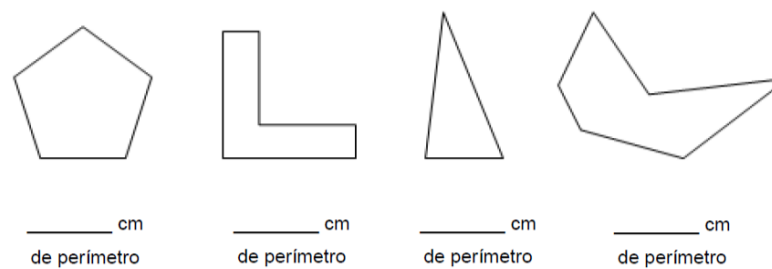
El \_\_\_\_\_ de una figura es la suma de la \_\_\_\_\_ de todos sus lados.

El \_\_\_\_\_ de una figura es la medida de su \_\_\_\_\_.

2. Calcula el perímetro de estos polígonos con ayuda de la regla: (1,2 p)

Figura 6.

*Polígonos del ejercicio 2 de la prueba final*

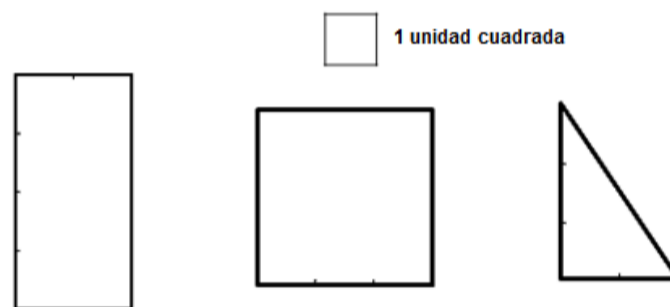


3. Inventa un problema donde la solución sea: *Su perímetro es 14 unidades y su área es 12 unidades cuadradas.* (2 p)

4. Calcula el área de los siguientes polígonos tomando el cuadrado como unidad de medida. ¿Qué fórmulas has utilizado? (2,4 p)

Figura 7.

*Polígonos del ejercicio 4 de la prueba final*



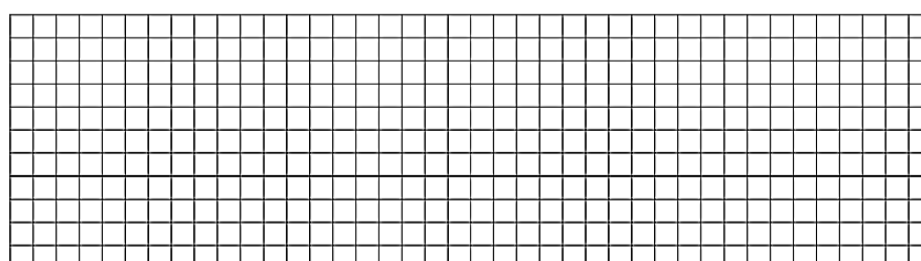
5. Calcula el perímetro de una pizarra rectangular que mide 95 centímetros de alto y 2 metros de largo. (1 p)

6. Dibuja y colorea las siguientes figuras: (2,4 p)

- Un rectángulo rojo de 15 unidades cuadradas de área.
- Un cuadrado verde de 32 unidades de perímetro.
- Un triángulo rectángulo azul de 8 unidades cuadradas de área.

Figura 8.

*Cuadrícula del ejercicio 6 de la prueba final*



## 6. CONCLUSIONES

A continuación, y para finalizar el presente artículo, se va a llevar a cabo una revisión de los objetivos inicialmente marcados con el fin de comprobar si se han logrado alcanzar, qué limitaciones se han encontrado en su ejecución, así como las posibilidades que ofrece el trabajo en futuros estudios.

En primer lugar, se ha podido investigar el fundamento del método CEMA del Dr. Fernández Bravo, descubriendo los principios, las características y la secuenciación de etapas y fases por las que está formado. Al mismo tiempo, se han ido contrastando estas ideas con las de otros autores del siglo XX y XXI, de esta forma corroborando y complementando las bases del método estudiado y comparando las figuras del maestro y del alumno que propone con las del modelo de enseñanza tradicional aún presente en numerosas escuelas.

En segundo lugar, se ha podido llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica para tercero de Educación Primaria utilizando el método investigado, concretamente sobre los conceptos de perímetro y área para la asignatura de Matemáticas. Se ha podido comprobar la posibilidad de ajustar de forma coherente una secuencia de sesiones y actividades sobre estos conceptos a las etapas y fases por las que está compuesto el método. Sin embargo, una dificultad encontrada en este objetivo ha sido la creación de actividades para el tipo de aplicación *Adaptar*, ya que este se basa en generalizar el aprendizaje de las anteriores etapas en contextos diferentes de la materia de estudio e, incluso, del propio ámbito escolar. Por tanto, para este tipo se ha optado por plantear un período de observación sin un tiempo determinado donde se observe si el alumno utiliza este conocimiento en otros ámbitos de su vida.

En tercer y último lugar, debido a la situación pandémica actual ocasionada por la COVID-19, no se ha podido llevar a la práctica el desarrollo de esta unidad didáctica, por lo que no se ha podido alcanzar el objetivo de analizar su eficacia en un aula real del tercer curso de Educación Primaria. Sin embargo, este artículo estará disponible para futuras investigaciones de puesta en práctica y análisis de la misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar: Una didáctica basada en la psicología*. Narcea.

Decreto 89/2014 de 24 de julio de 2014. (2014, julio 25). Decreto por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, (175), 45-58. [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)

Del Río Sánchez, J. (1991). *Aprendizaje de las matemáticas por descubrimiento. Estudio comparado de dos metodologías*. C.I.D.E.

Fernández Bravo, J. A. (2017). *Enseñar desde el cerebro del que aprende*. Grupo Mayéutica-Educación.

Fernández Bravo, J. A. (2017). *La numeración y las cuatro operaciones matemáticas*. Editorial CCS.

Fernández Bravo, J. A. (2019). *La sonrisa del conocimiento*. Editorial CCS.

- Fernández Bravo, J. A. (2007). Metodología didáctica para la enseñanza de la matemática: variables facilitadoras del aprendizaje. En Fernández Bravo, J. A. (Ed.), *Aprender Matemáticas: Metodología y Modelos Europeos* (pp. 9-26). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12221.pdf&area=E>
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Giner de los Ríos, F. (1922). *Estudios sobre educación*. La Lectura.
- López Verdugo, I., y Ridaó Ramírez, P. (2014). Desarrollo de las competencias cognitivas. Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación. Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias: Informe Español*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21925](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21925)
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero de 2015. (2015, enero 29). Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (25), 6988-6999. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de 2014. (2014, marzo 1). Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (52), 5-8. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Sánchez Huete, J. C. (2013). *Arte y Ciencia de Enseñar: Didáctica para Magisterio*. Gráficas Chindas.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

López Herrera, C. (2021). Método CEMA: unidad didáctica sobre perímetro y área para 3º de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, (23), 95-127.

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*

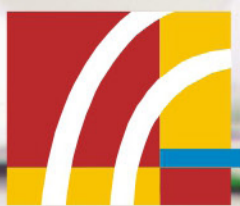
**Sábados:** 9:30 a 14:00  
y 16.00 a 20:30  
**Domingos:** 9:30 a 14:00  
1 fin de semana al mes

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





# CULTURAL DIVERSITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LET'S KNOW AFRICA AND ITS CULTURE

## DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CONOZCAMOS ÁFRICA Y SU CULTURA

**Laura Amor Gómez**

*Graduado en Magisterio de Educación Infantil Bilingüe en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco*

### Abstract

This article presents a teaching intervention proposal to work on cultural diversity in Early Childhood Education, so that pupils can learn about the African culture. For this purpose, a teaching approach based on intercultural education and Project Based Learning (PBL) methodology has been used. The aim of this proposal is twofold: 1-to trigger a genuine interest and curiosity in the pupils for a new culture and its customs, since they are present in our society nowadays, and 2-to promote positive inclusion based on respect, tolerance and equality, thus avoiding any kind of discrimination.

**Key words:** cultural diversity, intercultural education, Project Based Learning, Africa, customs, positive inclusion.

### Resumen

Este artículo muestra una propuesta de intervención educativa para trabajar la diversidad cultural presente en las aulas de Educación Infantil, para que los alumnos conozcan una nueva cultura: La cultura africana. Para ello, se ha utilizado una enseñanza basada en la educación intercultural y en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El objetivo de esta propuesta es que los alumnos sientan interés y curiosidad por conocer una nueva cultura y sus costumbres, que hoy en día prevalecen en nuestro entorno, y promover un clima de inclusión positiva centrado en el respeto, la tolerancia y la igualdad, evitando cualquier tipo de discriminación.

**Palabras clave:** diversidad cultural, educación intercultural, Aprendizaje Basado en Proyectos, África, costumbres, clima de inclusión positiva.

## 1. INTRODUCTION

Over the last decades, societies have been evolving and growing. One of the main causes of this growth is the coexistence of different ethnic groups and their cultures. Due to the continuous increase of migratory processes that have taken place in the world and are still taking place, each society and its needs have been changing throughout history.

Nowadays, Spain is considered one of the countries with more immigrant groups where we can find different groups of people with different cultural origins, religions, customs and languages. These foreigners come in search of economic growth or better living conditions. One of the large groups of immigrants located in Spain is Africa, where poverty still exists, especially in sub-Saharan Africa. This leads us to talk about the existence of interculturality, a term that refers to the active and respectful coexistence between different cultures within the same place.

Education is an area that cannot be left behind and must therefore go further and achieve inclusion of all pupils from ethnic minorities. One approach to achieve quality education for all is Intercultural Education. In this way, it will be possible to generate in students attitudes of respect for cultures different from their own, encourage coexistence and cooperation of all students with students from other cultures, promote equal academic opportunities for all students and develop the ability to put themselves in the place of others (Arroyo, 2013).

Furthermore, this educational approach promotes the inclusion of all students, in other words, it allows access for all to different social, economic and educational resources, regardless of their social status, and overcomes discrimination on the basis of race. (Escámez, 2002, p. 134; Aguado, 2004, p. 40, cited in Arroyo, 2013, p. 153).

Cultural exchanges benefit a person's development, as well as their values such as respect, tolerance and friendship. They allow us to communicate with people from other cultures and to establish positive relationships.

The structure of this project is made up of different sections, among which the following stand out: the theoretical framework, the objectives (both general and specific), the methodology, the educational intervention proposal, the evaluation, the results obtained and finally the conclusions.

## **2. THEORETICAL FRAMEWORK**

Through this section, a research will be carried out on what the process of migration and globalisation consists of, what relationship they have, how Spain is a country mainly of immigrants; characteristics about Africa and its culture; the educational approach intercultural education to address cultural diversity; and what project-based learning methodology consists of.

### **2.1 The process of globalisation and migration in Spain**

#### ***2.1.1 Globalisation***

The term globalization can be defined as a dynamic process consisting of a constant increase in industrial and commercial interdependence between all countries of the world through the use of new technologies and technological development in communication. It is an inevitable phenomenon as it is a consequence of human progress and requires constant adjustment and evolution. (Muñoz, 2002; Fernández, 2019)

#### ***2.1.2 Migrations***

Migrations are defined as all those movements of a geographical nature of individuals or groups, promoted by both economic, social and politic issues. These movements promote economic development, contribute to the evolution of societies and also enrich cultures. These movements can be temporary, seasonal or even permanent. On the other hand, they may also be internal to the country of residence or international. (Real Academia Española [RAE], 2014, 23.a ed.; Muñoz, 2002)

Two types of migrations derive from this concept: emigration, when inhabitants leave their country to live temporarily or for an unlimited period in another country; and immigration, when these inhabitants arrive at their destination as outsiders.

#### ***2.1.3 Relation between globalisation and migrations***

The increase in migrations from developing to developed countries is mainly one of the effects of economic globalisation, as people migrate in order to obtain better living conditions and as it has involved labour mobility and flexibility. Migrations have facilitated the process of global economic development, contributed to the evolution of states and societies, and enriched many cultures and civilisations. International migrations can play a key role in promoting development and reducing poverty as the funds they send are a higher source of income than official development assistance and that provided by foreign direct

investment (Muñoz, 2002; Abu-warda, 2008).

Another effect of globalisation is that countries and companies today are increasingly looking further and further afield for the personnel they need to improve their competitiveness. Moreover, political asylum is another cause of migration and effect of globalisation as people have to flee the country in order to maintain their religious beliefs (Abu-warda, 2008; Muñoz, 2002).

#### 2.1.4 Spain

Since Spain joined the European Union in 1986, and a great economic and social development took place thanks to the democratic transition, it has changed from being a country of emigrants to a country of immigration (Valero-Matas et al., 2014)

It was in the 1990s that Spain experienced an exponential increase in foreigners from Africa. The consequences of the emigration from Africa are underdevelopment, economic crisis, poverty, famine, natural disasters and wars. Migrants come mainly from the North African region, the Maghreb (notably Algeria, Morocco and Tunisia) and Egypt.

The table below shows the evolution of the migration of the population from Africa to Spain. This is one of the largest increases:

**Table 1**

*Evolution of the foreign population resident in Spain. Year 2019*

Principales nacionalidades				
Nacionalidad	Población residente		Crecimiento anual	
	1 enero 2019	1 enero 2020	Absoluto	Relativo (%)
TOTAL	4.840.207	5.235.375	395.168	8,2
Marruecos	713.776	761.122	47.346	6,6
Rumanía	670.186	666.936	-3.250	-0,5
Reino Unido	286.753	300.987	14.234	5,0
Italia	243.748	268.151	24.403	10,0
Colombia	199.182	261.537	62.355	31,3
China	190.600	197.390	6.790	3,6
Venezuela	133.980	187.268	53.288	39,8
Alemania	138.321	139.250	929	0,7
Ecuador	134.853	133.084	-1.769	-1,3
Bulgaria	123.335	122.946	-389	-0,3
Francia	111.509	117.381	5.872	5,3
Honduras	84.768	109.696	24.928	29,4
Ucrania	103.606	107.706	4.100	4,0
Portugal	102.837	106.330	3.493	3,4
Perú	79.898	101.360	21.462	26,9

Note. National Institute of Statistics, 2020.

## 2.2 Large migration group in Spain: Africa

Africa is one of the five continents of the world; it is the third largest and the only one that occupies part of the northern hemisphere and part of the southern hemisphere (Máxima, 2020; GeoEnciclopedia, 2020).

The continent is divided into several areas according to the geographical location: North Africa, Southern Africa, East Africa, West Africa and Central Africa (GeoEnciclopedia, 2020).

It is made up of 54 countries and more than 3,000 tribes who continue to maintain ancestral customs. More than 1.2 billion people live on this continent, representing 16 per cent of the world's population. In addition, its climate is the most tropical of all the world's continents and it has the greatest diversity of animals (Traditions, 2020; Máxima, 2020; Raffino, 2020).

Despite the fact that its economy has grown over the last decade, poverty still abounds, especially in sub-Saharan Africa. On the other hand, Africa is rich in natural resources such as gold, oil and copper. In addition, it possesses enormous wealth in fishing, large crops, tropical and equatorial forests and a wide variety of tourist resources (Máxima, 2020).

The majority of the African population speaks more than one language due to the abundant migration that promotes cultural diversity of ethnicities. The three shared official languages are French, English and Portuguese, but they also have their own languages, of which the most widely spoken in Africa are Arabic, Swahili, Amharic, Hausa, Igbo, Yoruba and Fulani. In total, between 1,000 and 2,000 different languages are spoken across the continent (Máxima, 2020; GeoEnciclopedia, 2020).

Although there is a great diversity of cultures, they have great similarities such as the love and respect of Africans for culture, the morals they defend and the respect for the gods they believe in (Tradiciones, 2020).

Africa is also a continent with a great diversity of religious traditions. Three of the main religions considered are: the traditional African religion, Christianity and Islam. The main religion in North Africa is Islam, and the main religion in Southern Africa is Christianity (Tradiciones, 2020; Máxima, 2020).

## 2.3 Intercultural Education

The increase of immigration has caused different ethnic and cultural groups to live together in today's societies. This situation raises the need to implement new adaptations and educational measures in the classroom. To face this challenge, an educational approach called intercultural education can be distinguished (Bernal, 2003, p. 85; Aguado, 1991, p. 90 as cited in Sáez, 2004, p.872).

Leiva (2011) defines it with the following words:

Intercultural education is the inclusive educational proposal that favours knowledge and cultural exchange, as well as the positive valuation of cultural diversity in terms of coexistence, curricular innovation and the promotion of community participation in an inclusive school, a school for all, where students, teachers, families and social agents make up an open educational community. (p. 2)

According to Arroyo (2013), we can highlight five objectives that are intended to be achieved through intercultural education:

- To develop attitudes of respect towards cultures different from one's own.
- To favour the coexistence and cooperation of all students with students from other cultures.
- To promote the personal, cultural and academic self-concept of the students.
- To promote the equality of academic opportunities in all students.
- To develop the ability to put oneself in the other's place.

## **2.4 Project-Based Learning (PBL)**

For many years up to the present day, Project Based Learning (PBL) has become one of the most innovative active methodologies used in Spanish schools, mainly in Infant and Primary Education.

According to Buck Institute for Education (2020):

Project based learning is a teaching method in which students gain knowledge and skills by working on a project for an extended period of time - from one week to one semester - to investigate and respond to a complex question or to solve a real- world problem.

This teaching-learning method positions the student as the protagonist of his/her own learning. Furthermore, it helps students to understand the contents more easily and to be able to apply them to new situations they may face. On the other hand, it promotes in the students the development of autonomy and responsibility; oral and written expression; technical knowledge, skills and abilities; information management; group work skills; critical and systematic thinking; planning and organization; initiative; knowledge and skill in the use of ICTs; respect for others; and the ability to develop complex tasks and solve problems (De Miguel, 2005, pp. 99-100; Buck Institute for Education, 2020.; aulaPlaneta, 2015).

It can be said that the roles of the teacher would be: to present the project, to provide indications to the students about the procedure they have to follow, to meet with each group and individually to see how they advance in their work and in the learning they are acquiring, and finally, to evaluate the students

according to the project presented to promote motivation in the students. On the other hand, the roles that the students will play are: to define the project, to ask the teacher in case of doubts, to define and plan the tasks that are going to be carried out, to look for and collect information, to propose solutions to the question raised, to review the information obtained, to carry out the project, to meet with the teacher to follow up what they have made and to show the results that have been obtained in addition to the learning that they have acquired to the other classmates (De Miguel, 2005, p. 100).

### **3. Objectives**

The general objectives of this article is to investigate cultural diversity in Spain through an exhaustive search for information to design an educational intervention proposal using the PBL to address cultural diversity in the Early Childhood Education stage, with the aim of reducing both stereotypes and negative prejudices towards people belonging to other ethnic minorities, in particular towards people from Africa.

The specific objectives are:

- To deepen the importance of knowing and understanding both the terms globalisation, migration, immigration and emigration and the relationship between them.
- To learn in depth about one of the great groups of migrations in Spain and its culture: Africa.
- To discover the educational approach intercultural education for dealing with cultural diversity.
- To promote the integration of students from other cultures in the classroom by encouraging respect.
- To avoid discrimination, rejection or stereotyping towards people from different cultures.

### **4. Methodology**

In order to carry out this article, first of all, a bibliographic review process was carried out to gather information on the central topic to be dealt with. To this end, different keywords and/or authors' names were used to search for information in books, magazines, articles and web sites (Google scholar, Dialnet, online catalogue of the CES Don Bosco university library and BOE).

After reviewing and selecting the most important information for this work, which will be incorporated into the theoretical background, an educational intervention proposal has been designed to be carried out in the second cycle of Early Childhood Education. The main objective of this proposal is to get to know a new culture, in this case African culture, in such a way that students are able to promote a climate of positive

inclusion focused on respect, tolerance and equality, avoiding any type of discrimination.

Finally, the evaluation process designed to check the achievement of the objectives to be attained after the implementation of the educational intervention proposal in the classroom is explained. There will be three types of evaluation: initial, processual and final.

## **5. Development**

The aim of this project is to enrich and promote the knowledge of different cultures among the pupils of Infant Education through a teaching based on intercultural education. The culture that will be worked on throughout this educational intervention proposal is African culture. In this way, the pupils will be able to observe and learn about a new culture, but they will also be able to enrich themselves through the implementation of activities using innovative resources to carry them out.

In order to carry out this project, the project-based learning methodology will be used, as explained in the theoretical framework. Cooperative work will also be used, thanks to which pupils will work together allowing the exchange of information; and the use of Information and Communication Technologies (ICT), giving us access to a large amount of information and the possibility of creating different activities in different formats, providing meaningful learning. We will work individually, in small groups or as a whole class.

It is essential that from an early age children learn about the environment that surrounds them and, consequently, those cultures different from ours with which we live, always promoting respect for inclusion and favouring the integral development of each pupil.

To carry out this project in the classroom, we will first carry out a brainstorming session to see what they know about the continents and about Africa. Later, a description of the continents will be introduced, as well as a description of the main characteristics of Africa and a brief introduction of the term culture, to make way for work on the project.

### **5.1 Attention to COVID-19**

Due to the sanitary measures imposed by the Community of Madrid because of COVID-19, the activities will be carried out in small groups of 4-5 students. We will try to work as long as possible with plasticised material, so that it can be immediately disinfected and reused when necessary. In addition, these activities are designed to be carried out in online mode in case the classroom is closed.



## 5.2 Context

This project is designed to be carried out in the second cycle of Infant Education, specifically for the age of 3 years, in a class of 20 pupils.

In addition, 3 years old is an age when both boys and girls start to become more aware of the world around them. On the other hand, it is the right time to carry out any project in which values such as respect, companionship and equality are worked on. In this way, we will ensure that from an early age they learn to accept and respect the differences of others as well as their own differences.

## 5.3 Objectives

- To promote attitudes of respect.
- Promote cooperative work.
- To identify the 6 continents that exist in the world.
- To arouse curiosity about different cultures.
- To get to know the peculiarities of Africa and its culture.
- To understand that there are differences between African culture and our culture.

## 5.4 Contents

The contents to be worked on during this termly project are as follows:

- Physical knowledge of Africa.
- Knowledge of the term culture.
- Encounter with African culture and traditions.
- Knowledge of the languages of Africa.
- Knowledge of African clothing.
- Knowledge of African food.
- Interpretation of African music and dance.
- Investigation of the types of houses where they live in Africa.
- Knowledge of values such as respect and tolerance.

These contents refer to Area 2 of the Infant Education Curriculum called Knowledge of the environment and specifically to Block 3 of contents called Culture and life in society.

### 5.5 Temporalization

This is a termly project that will take place in the third term, approximately 10 weeks, from 5 April to 13 June. There will be 2 sessions per week, on Tuesdays and Thursdays. In each one of them, an activity will be carried out, through which the students will have the opportunity to get to know a new culture and its customs, with the aim of promoting respect for it and a positive inclusion of people from other parts of the world. A total of 20 sessions will be held, lasting approximately 40 minutes, as it is recommended that children of this age do not take part in long activities as it is difficult for them to maintain their attention.

Each session will consist of three phases. In the first one we will sit in the assembly, we will ask them if they remember what we did in the previous session and we will introduce what we are going to do during this session (approximately 5 minutes); in the second one we will move on to the development of the activity (approximately 30 minutes); and in the third one we will hold another assembly in which we will share and ask them what they thought of the session and what they have learnt (approximately 5 minutes). In addition, all the sessions will take place in the classroom.

### 5.6 Sessions

This educational intervention proposal consists of 20 sessions, but due to the length limit of the article, some of the most relevant and meaningful ones are attached below.

#### 5.6.1 Session 1: Brainstorming of Africa and the Continents

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>Areas of the curriculum</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To know the 6 continents.</li> <li>▪ To get to know basic aspects of Africa and its culture.</li> <li>▪ To encourage communication between classmates.</li> <li>▪ Respecting the turn to speak of classmates.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images on a world map, African and Spanish people, African and Spanish houses, African and Spanish food, African and Spanish food and African and Spanish animals.</li> </ul>

<b>GROUPING</b>	The whole class together.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will hold an assembly through which we will be able to find out their previous knowledge about the continents and Africa. In addition, we will be able to observe how the children express themselves and take part in the project that is going to be carried out. We will then ask them questions to see what they know about it, such as: What are the continents, what is Africa, where is Africa, who lives in Africa, what animals can we find in Africa, what languages are spoken in Africa, etc. Later we will explain and show them pictures of a world map, people from Africa and Spain, African and Spanish houses, different African and Spanish food dishes and different animals such as: the giraffe and the elephant (Africa) and the brown bear and the Iberian lynx (Spain). We will also explain which languages are spoken in Africa. In this way they will be able to observe and identify those aspects that belong to the African continent. SEE ANNEX 1

### 5.6.2 Session 2: What are Continents?

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To know what the continents are, which ones are and what shape they are.</li> <li>▪ To learn to locate Africa on the map.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo de YouTube <i>Los continentes</i>.</li> <li>▪ Mapamundi.</li> <li>▪ Puzzle Mapamundi.</li> <li>▪ Canción de YouTube <i>Canción de los continentes</i>.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	At first the whole class as a whole and later individually.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will show the students an explanatory video on the digital whiteboard about the continents of the world so that they can get to know them and thus introduce them to Africa. At the end of the video, we will review, using the world map used in the previous session, what has been explained about the continents and we will show them where Africa and Spain are located. Next, we will give each table a puzzle of the world map in DIN A 4 size. All the colleagues at the table will have to place the silhouettes of the six continents where they belong. The puzzle will consist of a silhouette of the world map in white and different pieces, already cut out, in the shape of the continents. Each piece will have its name written on it and will be a different colour. Finally, we will play a song about the continents. SEE ANNEX 2

### 5.6.3 Session 3: We Know Africa

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To know the physical appearance of Africa and its main characteristics.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Video on Africa.</li> <li>▪ Map of Africa.</li> <li>▪ Pencil and coloured paints.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	At first the whole class as a whole and later individually.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will show the students an explanatory video about Africa on the digital whiteboard so that they can get to know some of its characteristics. At the end of the video, we will give each student an index card on which they will have to colour in the map of Africa and copy the word "Africa" on the map. SEE ANNEX 3

### 5.6.4 Session 4: What is Culture?

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To understand what culture is.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	None.
<b>GROUPING</b>	The whole class together.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will hold an assembly so that the pupils can understand what culture is. As culture is something we cannot touch, it is difficult to plan an activity for the children. Therefore, in this assembly we will ask them what they like to do most in their everyday life. Some children will answer that playing with building games, others cooking with their families, others playing with their dolls, others reading, others playing with their friends, others listening to music, others dancing, etc. With all the answers received, we will make them understand that in Spain we have different music, dances, food, language, writing, etc. from the rest of the countries and all these aspects are what make up the culture.

**5.6.5 Session 5: We Go On Safari**

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To Know the animals that live in Africa</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ YouTube video “Let’s go on safari”.</li> <li>▪ Sheets of paper.</li> <li>▪ Coloured paints.</li> <li>▪ YouTube song “Animals of Africa”.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	Individual.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will watch a video on an African Safari on the projector. Afterwards, each child will be given a blank sheet of paper on which they will have to draw the animal they have seen that they liked the most. Finally, we will play a song on the projector about the animals that live in Africa. SEE ANNEX 4

**5.6.6 Session 6: What are African Dwellings Like?**

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To learn about traditional African dwellings.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ YouTube video “Traditional African dwellings”.</li> <li>▪ Images of different dwellings.</li> <li>▪ A sheet of a traditional African dwelling.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	Individual.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For this activity, we will show them a video on the projector about traditional African houses. Once they have finished watching the video, we will show them images of different houses around the world, such as our houses, Eskimo houses, traditional African houses, etc. This will help them to understand that there are different types of houses and to get to know what African houses are like. Finally, we will give them a sheet with a blank African hut, and they will have to colour it as they wish and copy the word “hut” where it corresponds. SEE ANNEX 5

### 5.6.7 Session 7: We Know the African Clothes

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To learn about African clothes.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images of African clothing.</li> <li>▪ African children's sheet</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	At first the whole class as a whole and later individually.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will hold an assembly where we will show the students images of different African costumes. Then, we will hand out an index card in which they will have to colour two people from Africa as they wish. SEE ANNEX 6

### 5.6.8 Session 8: Our African Mask

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To learn about African masks.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images of African masks.</li> <li>▪ Masks.</li> <li>▪ Felt-tip pens.</li> <li>▪ Popsicle sticks.</li> <li>▪ Scissors.</li> <li>▪ Tape.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	At first the whole class as a whole and later individually.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will hold an assembly where we will explain to the students that some of the Africans wear masks on their faces and we will show them images of some of them. Then, we will give each student a silhouette of a mask and they will have to colour it as they wish using felt-tip pens. Finally, we will cut out the mask and help them tape an ice-cream stick to each one so that the pupils can put it on. SEE ANNEX 7

**5.6.9 Session 9: Our Rain Stick**

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 2. Knowledge of the environment.  Area 3. Languages: communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To get to know African instruments.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images of African instruments.</li> <li>▪ Empty cardboard tubes of kitchen paper.</li> <li>▪ Rice.</li> <li>▪ Balloons.</li> <li>▪ Rubber bands.</li> <li>▪ Markers</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	At first the whole class as a whole and later individually.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	<p>To carry out this activity, we will hold an assembly in which we will ask the students if they know the name of an instrument from Spain and an instrument from Africa, and later we will show them images of different African instruments. Each time we show them images of an instrument, we will reproduce its sound using YouTube. Next, each student will make their own rain stick. First, we will give them the cardboard tubes and they will have to paint them with felt-tip pens as they like. Then we will give each student 2 coloured balloons with the nozzles cut out and we will help them to place them and the rubber bands at the end of the tube. First, we will place a balloon, and then we will introduce rice and close the other end of the tube with another balloon.</p> <p>SEE ANNEX 8</p>

**5.6.10 Session 10: Shall We Dance?**

<b>DURATION</b>	30 minutos
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Área 2. Conocimiento del entorno.  Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ To know typical African dances</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ YouTube video.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	The whole class together.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	<p>For this activity, we will show two videos on the digital whiteboard about two African dances. When we have finished watching them, they will have to choose which one they liked the most. We will show it again and try to explain the steps of the dance and practise it together during this session. Finally, if possible, we will show it to the parents in the assembly hall as follows. The dance steps that the pupils will perform will be chosen by the teacher and not all the steps seen in the video will be performed, but those that suit the characteristics of the pupils. SEE ANNEX 9</p>

### 5.6.11 Session 11: The Story of "Elmer"

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 1. Self-awareness and personal autonomy. Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: Communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encourage the acceptance of personal differences and value them positively.</li> <li>▪ To promote attitudes of respect among peers.</li> <li>▪ To avoid discrimination, rejection or stereotypes towards people from different cultures.</li> <li>▪ To encourage the development of certain values and attitudes, mainly tolerance and respect for differences and multiculturalism.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The story of "Elmer"</li> <li>▪ Memory game of the story "Elmer"</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	The whole class together.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For the development of this activity, we will hold an assembly in which we will tell the students the story of "Elmer" in order to work on the differences between equals. Once we have finished reading it, we will ask the pupils questions to check if they have understood the story and the message it is trying to send us. Finally, if there is enough time, we will play a memory game about the story in the assembly.

### 5.6.12 Session 12: Mi Elmer

<b>DURATION</b>	30 minutes
<b>AREAS OF THE CURRICULUM</b>	Area 1. Self-awareness and personal autonomy. Area 2. Knowledge of the environment. Area 3. Languages: Communication and representation.
<b>OBJECTIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encourage the acceptance of personal differences and value them positively.</li> <li>▪ To promote attitudes of respect among peers.</li> <li>▪ To avoid discrimination, rejection or stereotypes towards people from different cultures.</li> <li>▪ To encourage the development of certain values and attitudes, mainly tolerance and respect for differences and multiculturalism.</li> </ul>
<b>MATERIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elmer's blank sheet.</li> </ul>
<b>GROUPING</b>	Individual.
<b>DESCRIPTION OF THE ACTIVITY</b>	For this activity, we will give each student a blank Elmer card and ask them to colour in THEIR Elmer as they wish.  Once they have finished the drawing, we will explain to them that this is their representation of themselves in the herd and that each one has special things that make them unique, just like Elmer. SEE ANNEX 10



## 5.7 Parent involvement

In order to involve parents in this termly project and due to COVID-19 measures, the proposed idea is that the children cook a typical African recipe at home with their families and bring a photo to class so that all classmates can see it. As in one of the sessions we have practised an African dance, the children are going to perform it. As the assembly hall is a large space, parents will be able to sit according to the established safety distance and the children will be able to dance in costume.

## 6. EVALUATION

There will be three evaluations through this project. We will evaluate during the sessions through an observation template with which we will obtain qualitative information. This template will show the criteria to be observed and which are related to the objectives described and set for each session. Indicators used are YES, NO, SOMETIMES (see annex 11). In the first session we will use another observation template (see annex 12) with which we will also obtain qualitative information and through which we will be able to find out what the students know about Africa and the continents. Indicators used are again YES, NO, SOMETIMES. Finally, in the last session we will use again the observation template used in the first session to check if the new knowledge has finally been acquired, but the indicators used will be achieved (C), in progress (EP) and not achieved (NC; see annex 13). In addition, at the end of each session, we will sit down in the assembly and share what the children have learned, what they liked the most, what they liked the least, whether or not they would repeat the activity and if they enjoyed it. At the end of the project, we will be able to compare the data obtained from the initial observation template with those of the final session and we will be able to draw conclusions about the effectiveness of the designed proposal. In addition, we will also take into account the observation templates collected in each session.

## 7. RESULTS

My aim for this educational intervention proposal was to be able to apply 13 of the 20 sessions designed in the school where I was currently doing my internship, but in the end, I have only had the opportunity to carry out 6 of them.

At first when I brainstormed with the pupils, they had no knowledge of what Africa is and what Africa is like, who lives in Africa, what the continents are, and so on. Since they are between 3 and 4 years old and it is a subject that they have not yet worked on at school. As the sessions went on, I noticed that more and more students knew that we were studying Africa, they knew the structure of Africa, they were able to locate it

on a map, and they were even able to distinguish the skin colour of Africans and Spaniards, among other things.

Likewise, when we started the sessions, I could see that there were still some students who had some difficulties when it came to work in groups, but after these sessions I could see how they were able to collaborate better and better.

In spite of this pleasing achievement of the proposed objectives, there are sometimes students who do not pay the necessary attention and students who sometimes do not respect their turn to speak. Moreover, it can be observed that some pupils still have difficulties in respecting and valuing others and in being aware of the importance that this entails.

## 8. CONCLUSIONS

To conclude this article, this last section will reflect all the conclusions obtained. I would like to highlight the great satisfaction I have had in developing this article and also in having the opportunity to apply some of the sessions of the educational intervention proposal in the classroom.

On the one hand, it can be said that both the general and specific objectives have been achieved, since it has been possible to carry out an exhaustive search for information on cultural diversity in Spain in order to design an educational intervention proposal that addresses cultural diversity in the Infant Education Stage with the aim of reducing negative stereotypes and prejudices towards people belonging to other ethnic minorities.

On the other hand, five specific objectives were set which were also carried out to my satisfaction. I understood what globalisation, migration, immigration and emigration were and the relationship between these terms. I gathered information about Africa and its culture and got to know in depth this large migratory group in Spain and its characteristics. In addition, I researched on the existing approaches and models to deal with cultural diversity and I came to the conclusion that the most adequate and complete approach is Intercultural Education, as it achieves the maximum equality of opportunities among people.

Finally, I found a limitation when implementing this educational intervention proposal in the classroom, because as I mentioned before, my idea was to implement 13 of the 20 sessions designed, but in the end, I only had the opportunity to carry out 6 of them. Through the design and implementation of the educational intervention proposal, the integration of pupils belonging to other cultures has also been achieved fostering respect and avoiding discrimination.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Abu-warda, N. (2008). Las migraciones internacionales. *'Ilu. Revista De Ciencias De Las Religiones*, (21), 33 - 50. <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0707550033A>
- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- aulaplaneta. (2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos*. <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>
- Baby Nenes. (2017, April 6). *Los continentes* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=aQpPV-Dcygj4&t=30s>
- BaraGnouma. (2013, September 18). *Balafon style "Sénoufo"* [video source]. [https://www.youtube.com/watch?v=kXXhp\\_bZvck](https://www.youtube.com/watch?v=kXXhp_bZvck)
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *ESE: Estudios sobre Educación*, (4), 85-101. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8413/1/Estudios%20Ef.pdf>
- Buck Institute for Education. (2020). *What is PBL?* [http://www.bie.org/about/what\\_pbl](http://www.bie.org/about/what_pbl)
- CantaJuegoVEVO. (2017, February 17). *Jambo Bwana* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=iMu3X1GVC1o>
- Congahead. (2009, October 23). *Yosvany Terry Shekere Solos* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=mmJm91UPGfs>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Depositphotos. (2021). *Colección de trajes tribales nacionales africanos* [Illustration]. <https://sp.depositphotos.com/vector-images/taparrabo.html?qview=116941844>
- Dibujos. (2020). *Casa unifamiliar americana*. [Illustration]. <https://galeria.dibujos.net/edificios/casas/casa-unifamiliar-americana-pintado-por--11816061.html>
- Doremi. (2015, October 4). *Animales de África* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=to-zukwicJ7Q>

- Doremi. (2015, September 11). *Canción de los continentes* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=UrncLwXOKKs>
- El Trotamundos. (2015, January 17). *“El Gran Safari”* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=1OBdENz5X70>
- Escaámez, J. (2002). Educación Intercultural. Recovered from: [https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Escamez/publication/323144017\\_Educacion\\_intercultural/links/5a9519e70f7e9ba42971243a/Educacion-intercultural.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Escamez/publication/323144017_Educacion_intercultural/links/5a9519e70f7e9ba42971243a/Educacion-intercultural.pdf)
- Fernández, H. (2019, July 24). *¿Qué es la globalización?* [Message on a website]. <https://economyatic.com/globalizacion/>
- Freepik. (2019). *Dibujos animados de edificio de estado real* [Illustration]. [https://www.freepik.es/vector-premium/dibujos-animados-edificio-estado-real\\_3944805.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/dibujos-animados-edificio-estado-real_3944805.htm)
- Freepik. (2020). *Dibujos animados de construcción de casas chino tradicional* [Illustration]. [https://www.freepik.es/vector-gratis/dibujos-animados-construccion-casas-chino-tradicional\\_6612060.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/dibujos-animados-construccion-casas-chino-tradicional_6612060.htm)
- Freepik. (2020). *Personas étnicas de tribus africanas*. [Illustration]. [https://www.freepik.es/vector-gratis/personas-etnicas-tribus-africanas-personaje-dibujos-animados-ropa-tradicional\\_11208099.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/personas-etnicas-tribus-africanas-personaje-dibujos-animados-ropa-tradicional_11208099.htm)
- Freepik. (2020). *Personas étnicas de tribus africanas* [Illustration]. [https://www.freepik.es/vector-gratis/personas-etnicas-tribus-africanas-personaje-dibujos-animados-ropa-tradicional\\_11253861.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/personas-etnicas-tribus-africanas-personaje-dibujos-animados-ropa-tradicional_11253861.htm)
- GeoEnciclopedia. (2020). <https://www.geoenciclopedia.com/africa/>
- Happy Learning Español. (2018, April 19). *África. El continente negro* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=vJyEWUAO7JM>
- Howcast. (2013, September 18). *What is a Dundun?* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=rRAumyyji7w>
- Imágenes y dibujos para imprimir. (2011). *Dibujos de iglú para imprimir*. [Illustration]. <https://www.imagenesydibujosparaimprimir.com/2011/08/dibujos-de-iglu-para-imprimir.html>
- Imagui. (2021). *Imágenes de chozas para dibujar*. [Illustration]. <https://www.imagui.com/a/imagenes-de-chozas-para-dibujar-cX8aypMAp>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamérica de Educación*, 1(56), 1-14. <https://rieoei.org/historico/>

deloslectores/4242Olivencia.pdf

Luceroarmonico. (2012, December 6). *Sonido Didgeridoo de bambú* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=jszkvaCL1nl>

Marco Alcaraz. (2017, December 06). *Marco de Música – Palo de Lluvia* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=PudoTCRqH0I>

Masaka Kids Africana Blog. (2020, October 24). *Jerusalem* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=TH4V-yHbJXk>

Máxima Uriarte, J. (2020, November 30). *Africa* [Message on a website]. <https://www.caracteristicas.co/africa/#ixzz6ff2xMmXT>

Mi jardín rodante. (2019, August 24). *Vamos de safari* [video source]. [https://www.youtube.com/watch?v=zuol1mT\\_C\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=zuol1mT_C_c)

Muñoz Jumilla, A. R. (2002). Efectos de la globalización en las migraciones internacionales. *Papeles de población*, 8(33). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252002000300002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252002000300002)

Nooddle. (2021). *Couscous with minced meat* [Illustration]. <https://www.nooddle.es/receta/couscous-con-carne-picada>

Pexels. (2021). *Mkta foutra* [Illustration]. <https://www.pexels.com/es-es/buscar/comida%20africana/>

Pinterest. (2021). *Conjunto De Coloridas Mascaras étnicas, Africanas, Mexicanas, Elemento Ritual*. [Illustration]. <https://www.pinterest.es/pin/107312403610606968/>

Pinterest. (2021). *Three fun crafts to do with children* [Illustration]. <https://www.pinterest.es/pin/757589968559836287/>

Pinterest. (2021). *Máscaras africanas* [Illustration]. <https://www.pinterest.es/pin/853995148092161352/>

Pinterest. (2021). *Máscaras étnicas Africanas Ilustración* [Illustration]. <https://www.pinterest.es/pin/573153490079693276/>

Prabhjodh singh. (2016, February 02). *Kalimba Relaxing Music* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=lerVe429uVY>

Raffino, M. E. (2020, September 12). *Información general de África* [Message on a website]. Recovered form: <https://concepto.de/africa/>

- 123RF. (2021). *Ilustración de la casa tipi indio norteamericano con cactus y piedras* [Illustration]. [https://es.123rf.com/photo\\_38706032\\_ilustraci%C3%B3n-de-la-casa-tipi-indio-norteamericano-con-cactus-y-piedras.html](https://es.123rf.com/photo_38706032_ilustraci%C3%B3n-de-la-casa-tipi-indio-norteamericano-con-cactus-y-piedras.html)
- Sáez Alonso, R. (2004). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339\\_37.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf)
- Shaiva Tabdar. (2011, July 18). *Kora* [video source]. [https://www.youtube.com/watch?v=E\\_NgPM9fXk](https://www.youtube.com/watch?v=E_NgPM9fXk)
- Tamboreira. (2018, October 24). *Djembé, prueba de sonido* [video source]. <https://www.youtube.com/watch?v=Y5vETUcBz6w>
- Tasteatlas. (2021). *Kachumbari* [Illustration]. <https://www.tasteatlas.com/kachumbari>
- Tradiciones. (2020). <https://tradiciones.com/tradiciones-de-africa/>
- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., & Valero-Oteo, I. (2014, April 23). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20(80), unknown page. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252014000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200002)

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Amor Gómez, L. (2021). Cultural Diversity in Early Childhood Education: Let's Know Africa and its Culture. *Educación y Futuro Digital*, (23), 129-150.

# E DUCACIÓN SEXUAL: PROPUESTA DE INTRODUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE SEXUALIDAD EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

## SEX EDUCATION: PROPOSAL FOR INTRODUCING SEXUALITY CONTENTS IN THE EDUCATIONAL CURRICULUM OF THE FIRST CYCLE OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

**Elena Rivas Leier**

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

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la introducción de la educación sexual en el currículo educativo vigente del primer ciclo de Educación Secundaria del sistema educativo español, para mejorar así, los comportamientos relacionados con la sexualidad de los adolescentes de hoy en día. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación básica a través de la que hemos podido conocer las necesidades específicas sobre sexualidad del alumnado, al que ofrecemos también toda una serie de recursos para trabajar en las aulas. La investigación cuenta con una muestra de 197 jóvenes de entre 13 y 15 años que han recibido un cuestionario escrito. Los y las jóvenes de segundo y tercero de la ESO pertenecen al centro educativo IES Sant Agustí situado en la isla de Ibiza, Comunidad Autónoma de Islas Baleares.

**Palabras clave:** Sexualidad, Salud sexual, Educación sexual, Adolescencia.

### Abstract

The aim of this article is to introduce sexual education in the current educational curriculum of the first cycle of Secondary Education in the Spanish educational system. For this reason, we have carried out a basic research through which we have been able to know the students' specific needs on sexuality, for which we also offer a series of resources to work in the lectures. The research included a total of 197 young people between 13 and 15 years of age who received a written questionnaire. The second and third year ESO students belong to the educational center IES Sant Agustí located on the island of Ibiza, in the Balearic Islands Autonomous Community. The results obtained highlight the need to introduce sexuality issues into the educational curriculum in order to improve sexuality-related behaviors of today's adolescents.

**Key words:** Sexuality, Sexual health, Sexual education, Adolescence.

## 1. INTRODUCCIÓN

A través de la enseñanza de la sexualidad en todos sus ámbitos se pueden lograr cambios en la actual sociedad y dejar de lado prejuicios, estereotipos y actuaciones erróneas que perjudican la salud sexual de las personas. Hasta el momento, son muchas las noticias que nos rodean de casos de enfermedades de transmisión sexual, violaciones, acosos sexuales, agresiones a miembros del colectivo LGTBIQ+, embarazos no deseados, abortos, etc.

Según las Estadísticas del Informe sobre violencia contra la mujer 2015 – 2019 del Ministerio del Interior, en el año 2019 se registraron 11.525 casos de violencia sexual hacia la mujer, 1154 casos más que el año anterior y 4833 casos más que en el 2015. En total, desde el 2015 hasta el 2019, 44.333 casos de tipología penal (abuso sexual, agresión sexual, agresión sexual con penetración, abuso sexual con penetración, acoso sexual y mutilación genital).

La Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación indica en el año 2019 que “se ha recibido, desde las 17 CCAA, Ceuta y Melilla, la notificación de 3.244 nuevos diagnósticos de VIH en el año 2018, lo que representa una tasa de 6,94 por 100.000 habitantes”. De la misma forma, el Ministerio de Sanidad indica que en el 2019 9,19% de mujeres de 19 o menos años han abortado y 18,71% de mujeres entre 20 y 24 años; tasas por 1.000 mujeres por cada grupo de edad, un 1,64% más que en el año 2017.

No podemos obviar la necesidad de atajar problemas como este y de dotar a la sociedad de herramientas para que estos datos y porcentajes disminuyan. De hecho, debería ser una obligación. Teniendo en cuenta que la escuela es un lugar en el que, “niños y niñas conviven durante un número importante de horas, lo que da pie a que se produzcan juegos, conversaciones y otros comportamientos relacionados con la sexualidad” (Font, 1990, p. 29) proponemos, en el presente trabajo, introducir los contenidos de la sexualidad en el sistema educativo español. Además, en el año 2015, la OMS (p. 30), indicó que “un buen canal para las intervenciones con fines específicos son los compañeros educadores”.

La educación sexual tiene diversas funciones. En primer lugar, a través de la enseñanza de esta, se pueden evitar riesgos inherentes a la actividad sexual de los y las jóvenes y futuros adultos. En segundo lugar, enfocada como educación moral, fundada en una antropología y una moral sexual. En tercer lugar, con la reciente aparición de movimientos ideológicos, por ejemplo, el feminismo, la educación de la sexualidad puede ayudar a la revolución sexual y social. En cuarto y último lugar, aporta herramientas a la búsqueda de la ética personal sobre la sexualidad y, por ende, a la responsabilidad con esta (Font, 1990).



Además, “la pornografía está siendo especialmente perniciosa entre la población en general, y en la preadolescencia y adolescencia en particular, por ser de fácil acceso en internet” (Pedreira y Tajahuerce, 2020, p. 47) y esta da una imagen a nuestros jóvenes estereotipada de la sexualidad, llevando a actuar de manera errónea e inconsciente de los peligros.

Se trata pues, de apoyar, fortalecer y capacitar a los adolescentes para que estos puedan manejar la sexualidad de forma responsable, placentera y segura (Garzón Fernández, 2015) y de ofrecer conocimientos generales de todos los ámbitos de la sexualidad, para ayudarlos a percibir y a constituir su personalidad de manera natural, todas las novedades sobre el tema (Font, 1990).

El presente artículo está contextualizado en el extenso tema de la educación en valores. Con esta propuesta se pretenden trabajar valores de igualdad, privacidad, libertad, autonomía y seguridad. Este proyecto comienza con un breve recorrido teórico de la educación sexual, la presentación de los objetivos y una descripción de cómo se lleva a cabo. Seguidamente, se expone el contenido del trabajo en el que se ven reflejados los resultados de una investigación básica para descubrir las necesidades específicas de los temas de sexualidad del alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, mostrándose los resultados obtenidos. Posteriormente, se ha creado una propuesta de intervención en el que se han introducido las necesidades específicas del alumnado en el currículo educativo vigente acompañado de una serie de recursos para que el profesorado trabaje los tópicos en el aula. Por último, se han expuesto las conclusiones del trabajo comparando este presente escrito con el trabajo ya realizado por otros autores.

## 2. MARCO TEÓRICO

No podemos obviar que la sexualidad es parte del ser humano, estando integrada en muchos aspectos y ámbitos de nuestra trayectoria vital. Como expone Barragán Medero (2009, p. 15) “Las personas nacemos capacitadas para manifestar una gama ilimitada de comportamientos sexuales”. Encontrar una definición del término sexualidad no es una tarea fácil, se ha de ver como una dimensión multidimensional “ya que abarca el plano biológico, social y psicológico, y los tres se interrelacionan entre sí” (Martínez Buendía, 2011, p.3). Durante décadas y hasta hace muy poco la sexualidad era entendida como el proceso para poder reproducir la especie, pero actualmente sabemos que un conocimiento sexual envuelve, como define Barragán Medero (2009, p. 22):

El conocimiento de nosotras y nosotros mismos, el conocimiento de las demás personas (Identidad sexual, Imagen corporal, diferencias anatómico-genitales, ciclo de respuesta sexual, diferencias de género...), y las relaciones que se establecen entre ambos, en el marco de una organización social y sexual concreta (Afectividad, amor, matrimonio, preferencia sexual: heterosexualidad, ambisexualidad, homosexualidad, relaciones de poder...).

Aunque la sexualidad está ligada a nuestra existencia, no significa que esta sea estática, es más, consiste en un proceso por el cual se construye la identidad de cada persona, mediante la participación de lo biológico y lo experimentado. Estas vivencias están, indiscutiblemente, influenciadas por un medio social (valores familiares, culturales, religiosos y aspectos éticos, legales, etc.). Por tanto, “la sexualidad... va más allá de la forma general en que el individuo se manifiesta a sí mismo y ante el resto de sus congéneres, como perteneciente a un determinado grupo o clase de su especie” (Fallas Vargas, 2009, p. 17). En suma, este concepto se presenta de manera compleja; la sexualidad nos acompaña en todas las fases del desarrollo (personal y social) siendo una fuente de múltiples manifestaciones.

Entendiendo entonces que la sexualidad es un término pluridisciplinar y que “forma parte del ciclo vital del ser humano” (Molina et al., 2015, p. 38) manifestando una serie de características en cada momento de la vida, todos y cada uno de nosotros, como afirma Calco González (2013, p. 199): “nos configuramos a partir de una vivencia personal denominada “biografía sexual” con la cual vivimos y nos relacionamos inter e intrapersonalmente”. Esta identidad está influenciada por la construcción histórica, cultural y social de la sexualidad (Da Silva Brêtas et al., 2018, p. 193) y por ello, se “debería promover comportamientos saludables en relación a la sexualidad, preparando para afrontar adecuadamente los problemas vinculados a la experiencia sexual” (Font, 1990, p. 23).

Durante los últimos años, se ha experimentado un avance sobre el conocimiento de la sexualidad, gracias a la investigación científica y a su posterior divulgación (Font, 1990, p. 11). Asimismo, se ha conseguido entender que para poder desarrollar una plena sexualidad y lograr el mayor grado posible del disfrute de esta, es necesario mantener una buena salud sexual que mejore el bienestar tanto social como personal (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2019). La salud sexual es definida por la Organización Mundial de la Salud (2018) como:

Un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia.

Ahora bien, “la salud, deja entonces de depender de un solo criterio objetivo, de tipo médico, para pasar a contener un aspecto subjetivo, es decir, la propia percepción que un individuo tiene de su estado de salud” (Font, 1990, p. 18). Es por ello que, “las competencias en salud presentan cierta especificidad que las diferencian del resto, y es que tratan de alcanzar comportamientos, desarrollar estilos de vida con dimensiones tanto personales como sociales” (Gavidia et al., 2013, p. 1527). En pocas palabras, el concepto de salud sexual presenta una gran amplitud de medidas y estrategias para el logro de una sexualidad sana y sobre todo para el cambio del comportamiento sexual en la sociedad.

Como se ha comentado anteriormente, el ser humano va construyendo su identidad, por ello necesita “unos conocimientos claros y precisos que fortalezcan y permitan su potencialización de forma integral, durante las diversas etapas evolutivas” (Fallas Vargas, 2009, p. 18). Hoy en día, podemos afirmar que esa información es recibida por la sociedad de manera incorrecta o sesgada lo que se traduce en una actitud menos responsable, asumiendo riesgos y viviendo la sexualidad de manera incompleta, confusa y errónea. En el artículo 27.2 de la Constitución Española de 1978 se recoge que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”; y en el artículo 43 de la Constitución española establece que el Estado debe organizar y tutelar la salud pública y fomentar la educación sanitaria.

La escuela es el epicentro de las relaciones sociales y la transmisión cultural ya que se originan contextos y espacios que favorecen el desarrollo de estilos de vida saludable (Molina et al., 2015; Ramírez Castillo y Torres Calles, 2015). Es necesario aprovechar la educación formal para, como comenta Garzón Fernández (2015), “preparar a la juventud para la vida en general, especialmente para construir y mantener relaciones satisfactorias que contribuyan a desarrollar de manera positiva la personalidad y la autoestima”. La educación sexual “tiene que ver con un conjunto de aprendizajes que incidirá tanto a el nivel de información, como en las actitudes y en los comportamientos” y, además, “promover la responsabilidad, preparando para la toma de decisiones a través del análisis de las alternativas posibles y sus consecuencias” (Font, 1990, pp. 22-23). En igual forma, es conveniente que esta educación no traté “sólo los problemas y peligros sino los fenómenos y sus posibilidades” (Amezúa, 2008, p. 141).

Dicho de otra manera, la educación sexual es entendida como un proceso lento, gradual y complejo que hace posible la construcción de las diferentes nociones sexuales (Barragán Medero, 2009, p.19) y debería ser asumida por la escuela y entendida como “un proceso de intervención pedagógica que tiene como objetivo problematizar cuestiones relacionadas a la sexualidad y promover la construcción del conocimiento, incluyendo actitudes, valores, creencias y desmitificación de tabúes” (Da Silva Brêtas et al., 2018, pp. 201 - 202).

La no enseñanza de dicha educación sexual colabora a la exposición, sobre todo, de los y las jóvenes, a situaciones vulnerables en las que no saben cómo actuar y, por tanto, se enfrentan a conductas sexualmente no saludables. La etapa conocida como la adolescencia es, como afirman Heras et al. (2016, p. 322) “un periodo del desarrollo humano en el que se suceden transformaciones psicológicas trascendentales para el individuo”. Es importante señalar que hablar de adolescentes como un conjunto no es posible, ya que nos encontramos ante un colectivo heterogéneo compuesto por una cantidad de subgrupos con diversas

características (Font, 1990). Aún así, se conoce que la adolescencia es la etapa en la que la persona experimenta la transición entre la infancia y la madurez en la que surgen “modificaciones en la cognición, en las relaciones sociales y afectivas, en la comprensión ética y moral del entorno, y en la necesidad y expresión de la propia sexualidad” (Heras et al., 2016, p. 322). Todos estos cambios hacen que la adolescencia sea una etapa complicada en muchos ámbitos del día a día, pero, sobre todo, estos cambios, inciden en el comportamiento sexual de aquellos y aquellas que se encuentran en este periodo debido a que, como señalan (Molina et al., 2015, p. 38):

Entran en juego factores como el propio desarrollo puberal, la adopción de la imagen corporal, el descubrimiento de sus necesidades sexuales, el aprendizaje de las relaciones sexuales, así como el establecimiento de un sistema propio de valores sexuales.

Actualmente, podemos afirmar que la información, muchas veces sesgada y errónea, que reciben los y las jóvenes, proviene de diversas fuentes. En la Encuesta Nacional los y las jóvenes españoles de 16 a 25 años, sobre sexualidad y anticoncepción, publicada en septiembre de 2019 por la Sociedad Española de Contracepción (SEC), corrobora que estos y estas han recibido información sobre sexualidad a través de internet (47,8 %), los amigos y/o amigas (45,5 %), las escuelas (28%) y la familia (35,5%). En igual forma, como comenta Garzón Fernández (2015) p.196:

Los medios técnicos actuales, sobre todo teléfonos móviles e Internet, se han convertido en poco tiempo en importantes fuentes de información, pero mucha de esta información, en especial lo relacionado con la sexualidad, está distorsionada, es poco realista y a menudo degradante, en particular la representación que se hace de la mujer.

La presencia de información incorrecta en todos los medios que existen en la actualidad hace que los y las adolescentes asuman más riesgos, sean menos responsables en sus comportamientos y vivan su sexualidad de manera incompleta y confusa (Amorín Fiuza, 2009). Por ello, como afirman Albertos et al. (2013, p. 69) “la escuela del siglo XXI debe recuperar así su papel como fuente de información para los jóvenes en materia de sexualidad”.

La educación de la sexualidad ha estado siempre presente en el ámbito informal ya que, como indica Font (1990, p. 13) “ha habido una transmisión de valores, opiniones y actitudes al respeto, pues cada generación ha transmitido a las siguientes aquellos valores y conocimientos en los que ha sido educada”. Pero, en las escuelas de Europa occidental se inició dicho tipo de educación formal, en Suecia en 1955. Entre los años 1970 y 1980 los países escandinavos, Alemania, Austria, Países Bajos y Suiza se unieron y, por último, entre 1990 y 2010 se anexaron el resto de los países de Europa occidental como Francia, Reino Unido, y más tarde Portugal, España e Irlanda (Garzón Fernández, 2015).

A consecuencia de los altos casos de embarazos no deseados, del incremento del porcentaje de enfermedades de transmisión sexual, como por ejemplo la epidemia del VIH en la década de los 80 aparece, por una parte, “el aumento de la disponibilidad de métodos anticonceptivos más modernos y fiables, y a la legalización del aborto en la mayoría de los países durante los años 1970 y 1980” (Garzón Fernández, 2015, p.196) y, por otra parte, surge en las escuelas europeas, la educación sexual.

En España, “las diferentes leyes de educación no han concretado el espacio que requiere la educación sexual en el sistema educativo, a pesar de las referencias que la legislación española hace a los contenidos en este ámbito” (Pedreira y Tajahuerce 2020, p.18).

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se puede observar, por primera vez, el interés del sistema educativo español por la formación de la identidad de los y las jóvenes y, por tanto, la sexualidad que constituye una parte de dicha identidad personal. El objetivo primero y fundamental es proporcionar al alumnado “una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”.

Además, la finalidad que orienta el sistema educativo “puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje”. Por último, en el artículo 19, aparece “valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente”.

Respecto a la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, no se encuentran referencias concretas de educación sexual, pero, así como ocurría en la anterior ley, se puede observar la predisposición para el bienestar del alumnado. La meta de una educación de calidad para todos y todas “constituye... un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social”.

Por lo que corresponde a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tampoco se encuentra un apartado específico para la educación sexual, pero, cada vez más, se observa el interés por el desarrollo de la sexualidad ya que se alude a la dimensión afectiva, a todas las capacidades y la educación afectivo – sexual:

- “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad (alumnado), desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE, 2006, p. 17158).

- “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, 2006, p. 17159).
- “Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permite superar los comportamientos sexistas” (LOE, 2006, p. 17162).

Referente a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa mantiene la misma línea que la anterior respecto a el desarrollo de las potencialidades para formar la identidad del alumnado. Además, introduce la relación entre los discentes y con las familias y, la libertad y dignidad personal:

- “Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas” (LOMCE, 2013, p. 97859).
- “Transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOMCE, 2013, p. 97866).
- “Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual” (LOMCE, 2013, p. 97903).

En la actualidad, contamos con el vigente Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el que aparecen los siguientes contenidos: En primer lugar, en Biología y Geología, 1º y 3º ESO: la reproducción humana. Anatomía y fisiología del aparato reproductor, cambios físicos y psíquicos en la adolescencia, el ciclo menstrual, fecundación, embarazo y parto, análisis de los diferentes métodos anticonceptivos, técnicas de reproducción asistida Las enfermedades de transmisión sexual, prevención, repuesta sexual humana, sexo y sexualidad y salud e higiene sexual. En segundo lugar, en Psicología cursada en segundo de Bachillerato: reconocer y valorar los distintos tipos de afectos, así como el origen de algunos trastornos emocionales, con el objeto de despertar su interés por el desarrollo personal de esta capacidad y, conocer la importancia que en la maduración del individuo tienen las relaciones afectivas y sexuales, analizando

críticamente sus aspectos fundamentales.

Con el propósito de prevenir malas conductas de salud sexual y apoyar, tanto de forma indirecta como directa, la educación sexual, surgen muchas estrategias por parte de muchas entidades u organizaciones mundiales durante décadas hasta el día de hoy. La Organización Mundial de Salud (2006) en Prevención y control de las infecciones de transmisión sexual: proyecto de estrategia mundial indica que:

Algunas de las intervenciones eficaces para reducir la vulnerabilidad y el riesgo de contraer ITS son: sensibilización y facilitación de información específica sobre la reducción de riesgos; reducción de la estigmatización y la discriminación en los establecimientos de atención de la salud y en las comunidades; prevención y gestión de la violencia sexual y de género; y aumento del acceso a los servicios de atención de la salud sexual y reproductiva. (p. 6)

De la misma forma en el año 2015 con la Estrategia Mundial del Sector de Salud contra las infecciones de Transmisión Sexual para 2016 – 2021, p.30, se indica que “un buen canal para las intervenciones con fines específicos son los compañeros educadores y los líderes de opinión”. Un año después, UNESCO (2016), con la Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los objetivos de desarrollo sostenible afirma que:

Una educación eficaz, basada en el desarrollo de competencias, conciencia acerca de los riesgos vinculados con el sexo sin protección y el uso de drogas, fomenta la adopción de comportamientos más sanos, y desarrolla actitudes y valores que promueven los derechos humanos y la igualdad de género. (p. 7)

Añadiendo, también, la importancia que tiene la etapa de la adolescencia para evitar comportamientos perniciosos para su salud y educación, argumentando que “el grupo de 15 a 24 años de edad corresponde al 16% de la población mundial, pero representa el 34% de las personas de 15 a 49 años que contraen el VIH cada año” (UNESCO, 2016, p.9).

En el 2019 la Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación presenta la Estrategia de Salud Sexual (estrategia nacional de Salud Sexual y Reproductiva del SNS). Es un Plan Operativo del 2019 al 2020 que incluye “ocho medidas que se han considerado prioritarias para realizar durante este periodo en las cuatro líneas estratégicas.” La primera línea consiste en el “refuerzo de la coordinación con el sector educativo para incluir la educación en sexualidad en el currículum a lo largo de todas las etapas”.

Aunque “el 80% de los jóvenes cree tener suficiente información sobre sexualidad y anticoncepción... las infecciones de transmisión sexual han aumentado en España en los últimos años y el número de interrupciones voluntarias de embarazo no deja de crecer” (Amorín Fiuza, 2009). No solo por este hecho se hace evidente la necesidad de la implementación de la educación sexual en el sistema educativo español, sino por el aumento de la demanda social, por la lucha de la igualdad de género, la influencia del feminismo, creciente visibilidad de la diversidad, etc. (Pedreira y Tajahuerce 2020).

Introducir la materia de sexualidad en los colegios tenía que ver, hasta el momento, “en mayor grado con procesos informativos, y no con procesos educativos” (Font, 1990, p.25) que “consistían en “conferencias” o “cursillos”- habitualmente a cargo de profesionales ajenos al centro escolar: médicos, psicólogos, etc. – que, de forma puntual y circunscrita a una época concreta del curso, facilitaban una serie de conocimientos básicos sobre sexualidad” (Font, 1990, p. 25). Por tanto, la primera opción para tratar los contenidos de educación sexual es a través de “charlas” puntuales al alumnado y que, además, tratan temas básicos de prevención.

La segunda opción, “es la regulación de la educación sexual como asignatura de libre configuración autonómica, mediante decreto autonómico” (Pedreira y Tajahuerce, 2020, p. 37). A esta propuesta se une, también, Amezúa (2008) con la asignatura de los sexos, una asignatura optativa en las cuatro etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP); “ basada, más que en la prevención de riesgos, en el conocimiento del sexo para el entendimiento de las identidades y relaciones de los sexos, así como de sus consecuencias en la organización de una sociedad moderna y avanzada que se sostiene, precisamente, en el conocimiento frente a la prevención y la asistencia” (Amezúa, 2008, p. 140).

La tercera opción, apoyada por Font (1990) se argumenta en la idea de “La educación sexual no debe ser abordada como una asignatura, sino que se debe contemplar en todos sus aspectos desde el marco educativo global” (Font, 1990, p. 28). El objetivo de esta propuesta es integrar los “contenidos en aquellas áreas que por sus características lo permitan y que a otro nivel ya abordaban algunos de los aspectos en cuestión” (Font, 1990, p. 36). Además, los contenidos de “educación sexual deben estar adaptados y contemplar el desarrollo evolutivo del alumno, teniendo en cuenta su entorno social y cultural, respetando las diferentes opciones culturales” (Font, 1990, p. 36). Recalcar que no consiste en que “la presencia de la Educación Sexual en la escuela suele quedar reducida a la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, siendo obviada por el profesorado en la mayoría del resto de materias” (Gavidia et al., 2013, p. 1527).

Es importante que en cualquiera de las opciones el profesorado esté preparado y formado para llevarlo a cabo. “El profesorado debe guiar el proceso de construcción de criterios solidarios que ayuden a mejorar nuestras relaciones y nos permitan convivir en justicia e igualdad” (Díaz de Greñu Domingo y Parejo Llanos, 2013, p. 67). La actitud que nos caracteriza a los adultos y las adultas ante las conversaciones con los y las jóvenes es, en general, “falta de reconocimiento y su manifiesta oposición ante la posibilidad de que estos mantengan relaciones sexuales tiene como consecuencia relegar a la clandestinidad este tipo de experiencias” (Font, 1990, p. 134).

En conclusión, la educación sexual constituye una parte básica de la formación de las personas durante



toda su trayectoria vital y su inclusión en el sistema educativo no es una propuesta novedosa. Sin embargo, merece la pena crear una propuesta para impulsar un cambio en nuestra sociedad actual y así desmentir estereotipos, prejuicios y valores erróneos que sustentan la cultura de hoy en día sobre la sexualidad y lograr, entre todos, una ciudadanía responsable con las conductas sexuales saludables.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Este trabajo pretende analizar el conocimiento del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sobre sexualidad para proponer una introducción de Educación Sexual en el currículo educativo acorde a las necesidades específicas actuales de los y las adolescentes.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Medir el conocimiento de educación sexual del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del instituto IES Sant Agustí
- Identificar las necesidades específicas sobre la sexualidad del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del instituto IES Sant Agustí
- Identificar los contenidos de educación sexual para añadirlos en el currículo educativo español, en concreto en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
- Ofrecer recursos para trabajar los contenidos de educación sexual en el aula
- Concienciar sobre la necesidad de una correcta educación sexual en el sistema educativo español.

### **4. METODOLOGÍA**

El presente artículo trata, en primer lugar, de identificar las necesidades específicas sobre el conocimiento de la sexualidad que tiene el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria a través de una investigación básica, cuantitativa y no experimental. Por ello, se ha elaborado una encuesta escrita a 196 alumnos y alumnas de segundo y tercero de la ESO del centro educativo de Educación Secundaria, IES Sant Agustí, situado en la isla de Ibiza, Comunidad de Islas Baleares.

El cuestionario está compuesto por 25 preguntas de las cuales 2 son de respuesta corta y 23 son tipo test, siendo estas últimas 12 preguntas dicotómicas y 11 preguntas de opciones múltiples. Podemos clasificar el

cuestionario en III bloques, el primero consta de 4 preguntas demográficas; el segundo bloque es el cuerpo del cuestionario y está compuesto por 20 preguntas y, el tercer bloque, consta de una pregunta para concluir y conocer los intereses de los y las jóvenes. Los temas tratados en la encuesta son: métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, aborto, menstruación, identidad y orientación sexual, pornografía, relaciones afectivas, relaciones sexuales, acoso y violencia sexual. Estos contenidos provienen de la propuesta que hacen Font (1990) en su libro *Pedagogía de la Sexualidad* y Szirrom en (1988) en su libro *Teaching Gender? Sex Education and Sexual Stereotypes*, junto a las realidades sociales que nos acompañan en la actualidad.

En segundo lugar, después de analizar los conocimientos que tienen los discentes sobre la sexualidad, este artículo pretende ofrecer una propuesta de intervención en educación sexual. Para ello, primero se analizará el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Seguidamente, se buscarán las asignaturas más adecuadas para poder introducir los tópicos, introduciendo en los bloques ya existentes, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables nuevos.

Por último, se ha propuesto a facilitar la labor del profesorado añadiendo una propuesta de actividades y una serie de recursos para trabajar los contenidos en el aula con estos y estas jóvenes.

## 5. DESARROLLO

### 5.1 Resultados obtenidos

En primer lugar, queremos conocer las fuentes de información que tienen los y las jóvenes en la actualidad. La escuela con un 27%, es, para ellos y ellas, la primordial fuente de obtención de la información de sexualidad, le sigue los amigos con un 20%, seguido de la familia (18%) y el internet (15%).

En segundo lugar, es importante para la elaboración de una propuesta, conocer los intereses del alumnado y así, poder realizar dicha propuesta acorde a sus curiosidades y a los temas que más atractivos les parecen. En cuanto a segundo de la ESO, la temática que más atención despierta son las Enfermedades de Transmisión Sexual. A continuación, sin mucha diferencia, acoso sexual y violación e identidad y orientación sexual. Con respecto a tercero de la ESO, los temas que más generan interés son el aborto y las relaciones sexuales, continuando, como en el anterior curso con el tópico de acoso sexual y violación.

En tercer lugar, hemos preguntado a los y las estudiantes del IES Sant Agustí qué charlas habían recibido previamente de educación sexual. El 20% del alumnado ha recibido información de los métodos

anticonceptivos, el 13% comentó haber obtenido charlas de las Enfermedades de Trasmisión Sexual (ETS), seguidamente de un 10% que recuerda la temática acto sexual y otro 10% que expresa que fueron charlas generales sobre la sexualidad. Otros contenidos que surgieron en los cuestionarios fueron: pornografía (8%), orientación sexual (8%), relaciones afectivas (8%), identidad sexual (6%), acoso sexual (4%), menstruación (4%), “sexting” (3%) y pubertad (1%).

En cuarto lugar, queríamos conocer qué consideran los propios jóvenes sobre sus conocimientos. En otras palabras, qué temas, según su punto de vista, conocen y qué temas del campo de la sexualidad desconocen. La mayoría de ellos y ellas consideran tener conocimiento de todos los contenidos de una futura propuesta de educación sexual, menos el concepto *Queer* (aquella persona que rehúsa ser clasificada por su género o práctica sexual) que sería abarcado por el tópico: identidad sexual de las personas.

En quinto lugar, pretendíamos conocer los métodos anticonceptivos que conocen los jóvenes. Con una gran diferencia, el más conocido por los y las estudiantes es el preservativo masculino, seguido de la píldora anticonceptiva. Además, aparecen, aunque no en igual medida, el preservativo femenino, el DIU (dispositivo intrauterino), la pastilla del día después (anticonceptivo de emergencia), los parches anticonceptivos y el anillo vaginal anticonceptivo. Asimismo, se obtuvieron una serie de errores por parte del alumnado, confundiendo métodos para interrumpir un embarazo u otros con métodos anticonceptivos (aborto, copa menstrual, operaciones, inyecciones, etc.)

En sexto lugar, nos hemos centrado en la evaluación real de sus conocimientos actuales sobre sexualidad con una serie de preguntas de cada tópico comentado anteriormente. Referente al conocimiento sobre el uso correcto del preservativo masculino el 40% contestaron de forma errónea a la pregunta, 35% de forma correcta y 25% no contestaron, por lo que se intuye que no lo saben.

Con relación al conocimiento del alumnado de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria sobre las ETS nos encontramos respuestas que difieren unas de otras. Por lo que concierne al contagio de las Enfermedades de Trasmisión Sexual, el 85% del alumnado tiene claro que se produce a través del contacto sexual y el 15% no. En cambio, el 69% considera que VIH y SIDA son sinónimos, el 18% tiene claro que no lo son y el 18% prefiere no contestar por desconocimiento. En cuanto a la noción de dónde acudir si se produce un embarazo no deseado, el 73% de los y las estudiantes son conscientes de los lugares en los que pueden pedir ayuda.

Respecto de la pregunta ¿es la pornografía un reflejo de la realidad? nos encontramos con un 49% que cree que depende, 36% que lo niega y un 18% que considera que sí. De igual manera, el 42% del alumnado no conoce la duración del ciclo menstrual, el 24% sí y el 34% prefiere no responder. Por el contrario, tienen

muy clara la definición de bisexualidad ya que el 86% contestó de manera correcta a la pregunta, siendo solo el 8% incorrecto y el 6% sin respuesta.

En el caso del conocimiento de la diferenciación entre relación sana y relación tóxica, podemos afirmar que los y las estudiantes conocen el tópico. El 84% respondió a las dos preguntas de manera correcta y el 16% obtuvo error. Al otro extremo nos encontramos su conocimiento sobre acoso sexual, el 80% del alumnado no es capaz de identificar situaciones de acoso sexual y, solo el 20% sí.

## **5.2 Necesidades específicas del alumnado**

Después de analizar los conocimientos que tiene el alumnado de segundo y tercero de la ESO y conocer los temas que más les interesa de la sexualidad expondremos los contenidos, criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje dentro del bloque y la asignatura correspondiente.

En primer lugar, es necesario establecer los contenidos que se trabajarán en los tres cursos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, a continuación, se expondrá la propuesta del listado de temas y subtemas que se introducirán en el currículo oficial de Secundaria.

### **5.2.1 Métodos anticonceptivos**

Son muchas las campañas que se realizan socialmente sobre este tema, un claro ejemplo es la marca más conocida mundialmente de preservativos masculinos, *Durex* y sus famosas campañas publicitarias. Además, el tema que más se ha tratado en las charlas de los colegios, escuelas o institutos, es este. Por todo esto, vemos innecesario expresar al alumnado los métodos anticonceptivos que existen, lo que proponemos es la explicación de cómo utilizar el método anticonceptivo más conocido y accesible y que por tanto más utilizarán (preservativo masculino) y exponer situaciones que pueden surgirles en su vida para concienciar de la utilización del método anticonceptivo no solo por embarazos no deseados, sino también para la prevención de ETS.

### **5.2.2 ETS (Enfermedades de Trasmisión Sexual)**

Como ya hemos comentado anteriormente, los alumnos conocen cómo se produce el contagio de estas enfermedades, aún así es importante dar una pincelada de repaso para aquel porcentaje que no estaba seguro o que desconocía la respuesta. Al contrario, no conocen muy bien la diferencia entre VIH y SIDA por ello sería necesario profundizar en cuáles son las Enfermedades de Trasmisión Sexual, cómo prevenirlas, cómo

actuar ante la aparición de ellas para evitar el desconcierto que puede provocar y, sobre todo, concienciar de la importancia de prevenirlas; aunque actualmente existan medicamentos para que no sean la causa primordial de muerte, contraer una ETS, te cambia la rutina de vida y provoca una vida sexual no saludable.

### **5.2.3 Embarazos no deseados y aborto**

Respecto a estas dos temáticas, hemos decidido juntar las para pasar a ser uno, porque hemos observado a través de los cuestionarios que los jóvenes conocen dónde acudir ante la situación de querer interrumpir un embarazo no deseado, pero aún así, como han sido temas votados por ellos y ellas como interesantes a tratar en clase y por nuestra parte consideramos de gran importancia ya que, actualmente, las relaciones sexuales se comienzan, cada vez más, a una temprana edad. Los contenidos que se tratarán en este tema son, en primer lugar, los procesos de un aborto y, en segundo lugar, la concienciación de la libertad para elegir dotando de conocimiento para la toma de decisiones.

### **5.2.4 Menstruación**

Como hemos observado en los resultados del cuestionario, la mayoría del alumnado de segundo y tercero de la ESO desconoce la duración del ciclo menstrual, tema importante a la hora de calcular el periodo fértil, el periodo de sangrado, entre otros. Por consiguiente, el primer contenido irá dirigido al ciclo menstrual, su duración y las etapas que experimentan muchas mujeres mensualmente. Además, se explicarán las situaciones que pueden surgir durante cada ciclo y las pautas que se deberán seguir para prevenir enfermedades.

### **5.2.5 Pornografía y relaciones sexuales**

Una vez más, vemos importante exponer dos temas juntos ya que, en este caso tienen relación directa, influyéndose en la actualidad la una a la otra. Se enfocará el contenido concienciando de que la pornografía no es sinónimo de la realidad explicando los distintos gustos sexuales de las personas y las situaciones que pueden surgir durante las relaciones sexuales. Es de total importancia que los jóvenes dejen de visualizar la pornografía como su fuente única y primordial de información ante las relaciones sexuales ya que discriminan, sobre todo, a la mujer.

### **5.2.6 Identidad y orientación sexual**

Estos temas serán tratados en nuestra propuesta porque, por una parte, el alumnado está interesado en ellos y por la otra, hablar libremente de ellos e informar, suprime los prejuicios ante los colectivos LGTBIQ+. Dado que conocen bastante los colectivos y términos que más se conocen y más aceptados por la sociedad actual están, se profundizará directamente en los otros, que cargan con estereotipos, escrúpulos, agresiones, etc.

### **5.2.7 Acoso sexual y violación**

Dados los altos porcentajes de acoso sexual y violación que estamos viviendo mundialmente en los últimos años hacia el género femenino, es de total importancia tratar el acoso y la violación sexual en las aulas. Además, el alumnado ha demostrado a través de las respuestas, no conocer en absoluto las situaciones que pueden surgir en la vida diaria de acoso sexual. Por todo esto, el contenido irá enfocado a la identificación de actuaciones de acoso y violación sexual, a la concienciación de la importancia de abolir estas situaciones y de conocer el sentimiento de las víctimas ante estos escenarios.

Antes de acabar con este punto del trabajo, queríamos expresar la decisión de eliminar el tópico de relaciones afectivas puesto que no ha generado interés por parte del alumnado y los resultados de las preguntas que intentaban averiguar el conocimiento de dicho tema han sido resueltos de manera satisfactoria. El conocimiento de los estudiantes a la hora de diferenciar relaciones tóxicas y relaciones sanas y el desinterés por dicho tema, ha dado lugar a descartarlo de nuestra propuesta

## **5.3 Introducción de los contenidos en el currículo**

El primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria está formado por primero, segundo y tercero de la ESO. Estos cursos están compuestos por adolescentes de entre 11 y 15 años que se encuentran en etapas clave para recibir el temario de educación sexual como ya se ha comentado anteriormente. Este grupo heterogéneo de alumnos y alumnas tiene diversas asignaturas durante sus años académicos que están plasmadas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. A continuación, se expondrán las asignaturas elegidas de esta propuesta:

### **5.3.1 Biología y Geología (1º y 3º ESO)**

Esta asignatura ha sido elegida porque en la presentación de la asignatura en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se expone en la Sec. I., p.204 “[...] También durante este ciclo, la materia tiene como núcleo central la salud y su promoción. [...]” Por ello, creemos conveniente introducir las temáticas relacionadas directamente con la salud sexual (ETS, ciclo menstrual, métodos anticonceptivos).

### **5.3.2 Valores Éticos (1er Ciclo ESO)**

En cuanto a la asignatura de Valores Éticos del primer ciclo se expresa en la Sec.I. del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

El valor de la reflexión ética que ofrece la materia Valores Éticos debe centrarse en dotar a los alumnos y alumnas de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones sociales. (p. 534)

Vemos necesaria la enseñanza de la sexualidad, el acoso y violación sexual, los embarazos no deseados y el aborto en esta asignatura para que los jóvenes puedan, con herramientas, tomar decisiones para guiar sus conductas a mantener buenas relaciones sociales.

### **5.3.3 Lengua Castellana y Literatura (1er Ciclo ESO)**

En la Sec. I., p. 357 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se presenta que “la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria”. Poniendo atención en la parte del aprendizaje sociolingüístico, tenemos claro que los conceptos del colectivo LGTBIQ+ han surgido por cambios culturales y por ello creemos adecuado introducirlo en esta asignatura.

A pesar de que sean muchas las asignaturas que tiene actualmente el alumnado de primer ciclo de la ESO y que somos conscientes que es complicado introducir este temario en cada una de ellas, este trabajo no quería dejar la educación sexual, simplemente, dentro de la asignatura de Biología. Para seguir con nuestra propuesta, es necesario exponer en qué bloque de dichas asignaturas ya mencionadas, se introducirán los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que, también serán presentados seguidamente.

### 5.3.4 Biología y Geología (1º y 3º ESO)

Tabla 1.

Bloque 4. Las personas y la salud. Promoción de la salud

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Preservativo masculino: uso adecuado e importancia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer el uso adecuado del preservativo masculino.</li> <li>2. Asociar el uso del preservativo con la buena práctica de la sexualidad.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Identifica y explica la función del preservativo masculino y cómo utilizarlo adecuadamente.</li> <li>1.2. Detecta las situaciones que pueden ocurrir ante el uso del preservativo.</li> <li>2.1. Relaciona situaciones de buena práctica sexual con el uso adecuado del preservativo masculino.</li> </ol>
<p>Enfermedades de Transmisión Sexual: concepto, aparición y tipología.</p> <p>ETS: prevención y concienciación y actuaciones ante la aparición.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Describir las ETS y su aparición, clasificar las ETS y determinar las más comunes que afectan a la población y sus causas.</li> <li>4. Argumentar la importancia de unos buenos hábitos en la práctica sexual y valorar la importancia de una buena salud sexual.</li> <li>5. Explicar las prevenciones de las ETS y los tratamientos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Reconocer las ETS y su aparición, buscando y relacionándolas con sus causas.</li> <li>3.2. Describe las diferentes ETS y los relaciona con los síntomas.</li> <li>4.1. Identifica situaciones de riesgo ante la aparición de las ETS y diferencia buenos y malos hábitos sexuales.</li> <li>5.1. Relaciona las prevenciones y los tratamientos con las ETS.</li> </ol>
Ciclo menstrual: duración, etapas, situaciones que pueden surgir y pautas para prevenir las situaciones.	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Conoce la duración y explica las etapas del ciclo menstrual.</li> <li>7. Expone situaciones comunes durante el ciclo menstrual y lo asocia con las prevenciones</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Identifica las etapas y la duración del ciclo menstrual.</li> <li>7.1. Detecta las prevenciones de situaciones más comunes del ciclo menstrual.</li> </ol>



### 5.3.5 Valores Éticos (1er Ciclo ESO)

Tabla 2.

*Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales*

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Sexualidad: gustos sexuales y situaciones que pueden surgir durante las relaciones sexuales.	1. Asocia los gustos sexuales de las personas con las diferentes prácticas sexuales. 2. Reconoce las situaciones que pueden surgir durante las relaciones sexuales.	1.1. Enumera los gustos sexuales de las personas. 2.1. Describe situaciones que pueden surgir durante una relación sexual.
Acoso y violación sexual: concepto, actuaciones, concienciación y sentimiento de la víctima.	3. Analizar situaciones de acoso y violación sexual para definir los conceptos, concienciar y conocer el sentimiento de la víctima. 4. Reconoce las diferentes actuaciones de acoso y violación sexual.	3.1. Reconoce los conceptos de acoso y violación sexual. 3.2. Comprende la relevancia de la temática y los sentimientos de la víctima. 4.1. Identifica y justifica las distintas actuaciones de acoso y violación sexual.
Embarazos no deseados y aborto: secuencia, responsabilidades y libertades.	5. Conoce el proceso del aborto. 6. Reconoce las libertades y responsabilidades de un embarazo.	5.1. Describe detalladamente los pasos que se siguen ante los diferentes tipos de aborto. 6.1. Distingue las responsabilidades ante un embarazo. 6.2. Identifica las libertades de la mujer ante un embarazo no deseado.

### 5.3.6 Lengua Castellana y Literatura (1er Ciclo ESO)

Tabla 3.

*Bloque 3. Conocimiento de la lengua*

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Identidad y orientación sexual: conceptos.	1. Conoce y describe los colectivos de identidad y orientación sexual. 2. Conoce la diferencia de identidad y orientación sexual.	1. 1. Detalla en o las características generales de identidad y orientación sexual. 1.2. Respeta todos los colectivos LGTBIQ+. 2.1. Identifica las diferencias entre orientación e identidad sexual.

## 5.4 Recursos para trabajar en el aula

Acto seguido presentaremos las actividades y/o recursos para trabajar en las aulas cada contenido.

### 5.4.1 Anticonceptivos

- Dinámica de grupo: Dividir la clase en 4 grupos y poner a cada grupo un spot publicitario de la campaña de *Durex* #TúDecidesUsaCondón. A continuación, cada grupo deberá debatir la pregunta de ¿cómo cambiarías la historia? y deberá explicar a sus compañeros detenidamente la noche de cada protagonista en la versión “saludable”.
- Actividad: Dividir la clase en parejas o tríos dependiendo del número de alumnos y alumnas. Cada pareja o trío deberá realizar un texto publicitario para promover el uso del preservativo masculino y realizar un folleto del buen uso de este.
- Miniserie de Netflix: *En pocas palabras*, episodio: *anticonceptivos*; en el que hablan de la píldora anticonceptiva.

### 5.4.2 Enfermedades de Trasmisión Sexual

- Video de YouTube: Visualizar desde el minuto 2.40 hasta el 5.10 del vídeo de Youtube de *ETS: CUIDATE MUCHO #CONVERSEXIONS* de Luc Loren y realizar una infografía de las enfermedades y/o infecciones mencionadas en el vídeo, buscando una breve definición y la diferencia entre infección y enfermedad.
- Dinámica de grupo: (1 sesión de 50 minutos) Antes de empezar la actividad se deberán preparar papeletos en los que estén escritos diversas actuaciones con las que puedes contraer una ETS y situaciones con las que no. Primero, se pedirá a la clase que se junten en parejas y a cada pareja le daremos 10 papeletos de manera aleatoria. Estas parejas deberán clasificar las actuaciones que han recibido en actuaciones que las que puedo contraer o no alguna ETS. A continuación, uno por uno, cada pareja colocará en un papel continuo que estará colgado y con la separación ya hecha (Sí puedo contraer una ETS / No puedo contraer una ETS) sus 10 actuaciones explicando el motivo de su selección.
- Dinámica de grupo: (1 sesión de 40 minutos) Repartiremos a toda la clase unas tarjetas, estas tarjetas contendrán un círculo, una línea o estarán en blanco. A continuación, comenzarán a andar 5 minutos por la clase y cada vez que se encuentren con un compañero o una compañera suyo, cara a cara y deberán apuntar el nombre en una hoja. Al finalizar los 5 minutos y vuelvan a su sitio, se pedirá que visualicen sus tarjetas. Aquellas personas que tenían un círculo estaban contagiadas por VIH, aquellas

- que tenían una línea estaban contagiadas por el papiloma, aquellos que tenían una tarjeta en blanco no tenían nada. Seguidamente se preguntará quien ha tenido contacto con las personas que tienen la tarjeta con un círculo y con la línea y quedarán automáticamente infectadas. Por último, se observará quien no ha tenido contacto con ningún infectado y, si es el caso, preguntar que porque el no está contagiado. Con esta dinámica se podrá abrir un debate sobre la importancia de tener una buena salud sexual.
- Debate: serie de Movistar +: *Merlí, Sapere Aude*, temporada 2, episodio 2, del 1'' al 2,50''. Con este minuto se podrá abrir un debate de todos los temas sobre las ETS.

#### **5.4.3 Menstruación**

- Miniserie de Netflix: *En pocas palabras*, episodio: *anticonceptivos*; del minuto 3.40 al minuto 5.20 para visualizar de forma gráfica el proceso que pasa el cuerpo de la mujer para que se produzca el sangrado de la menstruación.
- Actividad: (2 sesiones de 50 minutos) Se dividirá el alumnado de un aula en grupos de 4-5 personas dependiendo de la cantidad de discentes que haya. A continuación, deberán buscar por internet información de la menstruación. Seguidamente deberán realizar un collage lo más completo para explicar, con una exposición, a sus compañeros todo lo que hayan buscado sobre dicha temática. Después de esta actividad, el profesorado tendrá la oportunidad de romper prejuicios o información falsa, dar información correcta o añadir conocimiento y apoyarse en datos de las exposiciones de sus alumnos o alumnas.

#### **5.4.4 Pornografía y relaciones sexuales**

- Libro: *El diario rojo de Carlota* de la escritora Gemma Lienas. Este recurso literario es una forma de introducir al alumnado en las primeras relaciones sexuales ya que relata la historia de la protagonista, Carlota, que comienza una relación amorosa con un chico y tienen sus primeras relaciones sexuales.
- Dinámica en grupo: En un papelito, cada alumno o alumna deberá escribir los gustos sexuales que tienen las personas y que él o ella conoce. A continuación, se pondrán todos los papelitos en una bolsa y se irán explicando uno a uno entre todos y todas. Esta dinámica es una buena forma para conocer los gustos sexuales de las personas y perder prejuicios, así como desmentir mitos sobre ellos y dar a conocer al alumnado que existe la diferencia en la sexualidad, dando lugar a un debate que será su primordial fuente de información y no la pornografía.

#### 5.4.5 Embarazo no deseado y aborto

- Libro: *Manual sobre el aborto* de las escritoras Carmen Martínez Ten, Isabel Serrano, Concha Cifrián. Es una pequeña guía para los adolescentes para así poder entender el aborto en su plenitud.
- Película: *Juno*. Trata la historia de una adolescente que se queda embarazada y toma la decisión entre todas las que existen (aborto, adoptar, tenerlo, etc.)
- Actividad: Con toda la información captada tanto en la lectura del libro como en la película, el alumnado deberá realizar un cartel informativo en parejas o tríos en el que expliquen de forma gráfica todo lo aprendido del aborto.

#### 5.4.6 Acoso y violación sexual

- Serie de Netflix: *Sex Education*, episodio 3. En este episodio de la serie de educación sexual ocurre una escena en la que un señor se realiza una masturbación en un autobús y eyacula en el pantalón de una niña. Este capítulo puede ayudar a saber cómo se puede sentir la víctima de un acoso sexual tan grave y generar un debate de otras situaciones y las reacciones de las víctimas para, así, dejar de juzgarlas.
- Libro: *El diario azul de Carlota* de la escritora Gemma Lienas. Esta novela trata de la violencia de género incluyendo la violencia sexual.
- Dinámica de grupo: Se presentará un listado de situaciones en las que existe acoso sexual y se repartirá a cada estudiante un semáforo dibujado en una hoja. Cada alumno o alumna deberá escribir las situaciones presentadas en el verde, si consideran que aquella situación está libre de acoso sexual, ámbar, si no están seguros, rojos, si consideran que es una situación de acoso sexual. Al finalizar se expondrán las situaciones debatiendo entre todos y todas porque sería una situación de acoso sexual.

#### 5.4.7 Identidad y orientación sexual

- Película: *Tomboy* (2011) se trata de un recurso para aproximarse al sentimiento de nacer en un sexo que no te sientes identificado.
- Película documental: *A Secret love* relata la historia de dos mujeres que han mantenido su amor a escondidas hasta ser mayores.
- Dinámica de grupo: El profesor o profesora pedirá 2 voluntarios y 3 voluntarias para que salgan 5 minutos fuera de la clase. Mientras están fuera, se explicará al resto del alumnado que deberán escribir en post-it y colocar en el cuerpo de sus compañeros o compañeras prejuicios o ideas sobre una serie

de colectivos. Cada estudiante representará una persona de un colectivo sin saberlo (2 homosexual, 2 transexuales y 1 heterosexual). Primero saldrá la persona que le ha tocado ser heterosexual, después las dos que tienen el rol de homosexual y por último los que hacen de transexual. Al finalizar se preguntarán a los voluntarios y voluntarias cómo se sienten llevando todas esas etiquetas y se generará un debate sobre ello.

## 6. CONCLUSIÓN

Como se ha podido comprobar, el alumnado de segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria no tiene un dominio de los contenidos de educación sexual. Con ello, se ha demostrado que es necesario atajar esta temática en las aulas y dotar, así, a los y las adolescentes de herramientas para actuar acorde a unos valores sexuales saludables. Afirmamos, entonces, como ya lo hacían autores como Garzón Fernández, 2015; Font, 1990; Amezúa, 2008; Amorín Fiuza, 2009; entre otros, que ofrecer, a los y las jóvenes, información sobre sexualidad hará que estos y estas disfruten su sexualidad de una manera responsable.

A la inversa que indicaba la Encuesta Nacional los y las jóvenes españoles de 16 a 25 años, sobre sexualidad y anticoncepción, publicada en septiembre de 2019 por la Sociedad Española de Contracepción (SEC) que revelaba que la información era recibida por los jóvenes principalmente de internet; en nuestra investigación la escuela es para los y las estudiantes la primordial fuente de información. Por ello, si ellos y ellas consideran que la escuela es el lugar en el que reciben más conocimiento de este tema, deberíamos actuar lo antes posible en este entorno. Esto no significa que se haga de manera rápida sin pensar, porque se haya observado el desconocimiento de los alumnos en la mayoría de los temas sobre sexualidad, si no que de manera efectiva.

Como ya indicaban autores como Font la educación sexual se debe mirar desde una perspectiva general y global en el sistema educativo, con esto nos referimos a que aún habiendo tenido los discentes charlas sobre temas variados de educación sexual, no tenían el conocimiento correcto. ¿Por qué? Como se ha demostrado, una explicación puntual de un tema en cualquier momento no logra profundizar y enseñar el contenido de una forma significativa. Además, esta situación conlleva, a que el alumnado crea que tiene total conocimiento del tema ya que ha recibido explicación sobre ello, como se puede observar en el Grafico 3. Estos datos, coinciden totalmente con los que aportan otros autores como Amorín Fiuza.

El presente trabajo, demuestra que los temas sugeridos también son interesantes para ellos y ellas como han indicado en la pregunta correspondiente al tema. El análisis de las necesidades específicas nos ha ayudado, sobre todo a elegir los temas que más desconocen y les interesa para poder introducirlos en nuestra

propuesta, pero también a localizar aquellos temas, en concreto uno, que conocen y no les interesa. En este caso, hay que ser crítico y eliminarlo como hemos realizado en este trabajo. Además, esto nos da a reflexionar que es necesario trabajar aquello que los alumnos y las alumnas no tengan conocimiento evitando así repetir aprendizajes y aburrir al joven.

Durante la realización del presente trabajo nos hemos encontrado con dificultades para desarrollar el objetivo específico de identificar las necesidades específicas sobre sexualidad en el alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Existen, aún muchos temas de la sexualidad que son tabú o que la sociedad no ve correcto explicar a los alumnos de menos edad porque no se ha interiorizado que cada vez más, las relaciones sexuales comienzan en edades más tempranas. Por ello, el centro educativo en el que hemos realizado la investigación nos pidió que no realizáramos el análisis en primero de la ESO ya que había temas que no eran acorde a la edad de estos jóvenes. Con ello, no queremos recriminar nada a el centro ya que entendemos que la sociedad no está preparada para tratar muchos temas, pero si no es ya ¿cuándo?

En cuanto al cuestionario, hemos tomado conciencia de dos cuestiones. En primer lugar, para que este sea más completo y correcto y por tanto lograr resultados más específicos, añadiríamos la opción: no lo sé, a todas las respuestas. Con esta opción si el alumno no conoce la respuesta o no está totalmente seguro tendrá una opción para elegir, en vez de dejarla en blanco o apostar por otra que puede ser correcta o no. Además, añadir a la pregunta de temas de interés la opción de otros, para dar la sensación de que tienen voz en la elección de los temas.

Por otro lado, consideramos que con nuestro cuestionario es posible analizar otras cuestiones que no han sido indagadas ya que no nos aporta información al presente trabajo. Estos temas son las diferencias de género, es decir, encontrar la diferencia de conocimiento entre los chicos y las chicas, quién conoce más sobre un tema en concreta, por ejemplo, acoso sexual. En nuestro caso, no es necesario analizar esta temática ya que en las aulas de los centros escolares están juntos los y las jóvenes. Asimismo, también podría utilizarse este cuestionario para los centros educativos de secundaria para conocer las necesidades de sus alumnos en el ámbito de sexualidad y poder actuar.

En conclusión, se considera imprescindible trabajar todas las temáticas acordes a la sexualidad en las aulas de los adolescentes ya que son edades críticas para desarrollar unos hábitos sexuales responsables. Además, se debe, antes, conocer las necesidades específicas que tiene este grupo y sus intereses para hacer una introducción significativa de los contenidos, evitando los aprendizajes puntuales y descontextualizados. Es evidente que este trabajo presenta una pequeña parte de un camino muy largo. Con esto, nos referimos a que la introducción del temario de educación sexual en el currículo es un trabajo que conlleva

tiempo y con esta propuesta queremos dar a conocer qué se puede y qué no se debe quedar todo el temario en la asignatura de biología. Seguro que con un estudio más profundo y a nivel nacional se lograría encontrar las necesidades específicas del alumnado español y cómo introducirlo en el currículo educativo español vigente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezúa, E. (2008). Avances en educación sexual. La asignatura de los sexos. *Anuario de Sexología*, (10), 139-154.
- Amorín Fiuza, C. (2009). El largo y tortuoso camino de la educación sexual en España. *Revista Oficial da Sección de Clínica do COPG*, (3), 1382-1387. [https://copgalicia.gal/system/files/PDFs/publicacions/anuario\\_3.pdf](https://copgalicia.gal/system/files/PDFs/publicacions/anuario_3.pdf)
- Barragán Medero, F. (2009). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria: I. Sexualidad, educación sexual y género*. Junta de Andalucía.
- Calvo González, S. (2013). Educación sexual mediática. Incorporando la alfabetización mediática crítica en un programa de educación sexual para educación secundaria obligatoria. *Redes*, (12), 195-221. 10.15231
- Ceballos Fernández, M. (2012). Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad: por una pedagogía de género en los centros escolares. *Aula*, (19), 197-210. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/14703/15192>
- Da Silva Brêtas, J. R., De Moraes, S. P., y Zanatta, L. F. (2018). Sexualidad y juventud: experiencias y repercusiones. *Alteridad*, 13(2), 192-203.
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Parejo Llanos, J.L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo – sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *REOP*, 24(3), 63-79.
- Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación. (2019). *Estrategia de Salud Sexual (estrategia nacional de Salud Sexual y Reproductiva del SNS). Plan Operativo 2019 – 2020*. Ministerio de Sanidad, consumo y Bienestar Social.
- Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación. (2019). *Vigilancia epidemiológica del VIH y SIDA en España 2018*. Ministerio de Sanidad, consumo y Bienestar Social.

- Educación de la afectividad y la sexualidad: Propuesta de una herramienta diagnóstica. (2013). En S. Castillo Arredondo (Eds.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (pp. 67 – 71). UNED.
- Fallas Vargas, M. A. (2009). *Educación Afectiva y Sexual. Programa de formación docente de secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.
- Font, P. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Graó.
- Garzón Fernández, A. (2015). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía*, 9(16), 195-203.
- Gavidia, V., Agud, D., y Talavera, M. (2013). *Las competencias en educación sexual en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria española*. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307305/397279>
- Heras, D., Lara, F., y Fernández-Hawrylak, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 321-337. 10.1387/RevPsicodidact.14300.
- Ley 3/1986, de 29 de abril. (1986, julio 16). Ley de Normalización Lingüística. *Boletín Oficial del Estado*, (169), 25863-25866.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. (1990, octubre 4). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (238), p. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. (2002, diciembre 24). Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (307), 45188 -45220
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (2006, mayo 4). Legislación Consolidada de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106), 1-112.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo. (2010, marzo, 4). Legislación Consolidada de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, (55), 1-15.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (2013, diciembre 10). Legislación Consolidada para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (295), 1-64.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre. (1995, noviembre 21) Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, (278), 33651-33665



- Martínez Buendía, O. (2011). *Análisis sobre la necesidad de implantación de la asignatura de educación sexual en nuestro sistema educativo* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (s.f.). *Datos estadísticos*. [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas\\_figuras.htm](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas_figuras.htm)
- Ministerio del Interior. (2020). *Informe sobre Violencia contra la mujer 2015-2019*. Gobierno de España.
- Molina, O. Méndez, I., y Martínez, J.P. (2015). Conductas y educación sexual en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Health Research*, 1(2), 37-50. 10.1989/ejhr.vli2.4
- Organización de las Naciones Unidas. (1948, diciembre 10). Declaración Universal de Derechos Humanos, 217 A (III).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los objetivos de desarrollo sostenible. *Educación 2030*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_sp)
- Organización Mundial de la Salud (2021). Salud sexual. Recuperado de: [https://www.who.int/topics/sexual\\_health/es/](https://www.who.int/topics/sexual_health/es/) [Consulta: 13/12/2020].
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Prevención y control de las infecciones de transmisión sexual: proyecto de estrategia mundial. 59ª Asamblea mundial de la salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Estrategia Mundial del Sector de Salud contra las infecciones de Transmisión Sexual para 2016–2021*. World Health Organization. <https://bit.ly/3H6rRHj>
- Pedreira, J. L., y Tajahuerce. (2020). *La educación sexual en España: propuestas para asegurar el acceso*. Fundación Alternativas. [https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio\\_documentos\\_archivos/c4b38e6f82252bad3ba6aba03153d0e8.pdf](https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/c4b38e6f82252bad3ba6aba03153d0e8.pdf)
- Penna Tosso, M. (2013). La formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. En S. Castillo Arredondo (Ed.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (pp. 153-155). UNED.
- Penna Tosso, M. (2017) Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Hachetepe*. [doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.3](https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.3)
- Ramírez Castillo, M., y Torres Calles, J. M. (2015). Desarrollo de hábitos de vida saludable en secundaria a través del programa forma joven. *INFAD*, 1(1), 165-172. [dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.56](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.56)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. (2015, enero 3), Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (3), 169-546.

Sociedad Española de Contracepción. (2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*. <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>

Szirom, T. (1988). *Teaching Gender? Sex Education and Sexual Stereotypes*. Sydney. Allen & Unwin.

Tamayo Acevedo, M. I., y Tamayo Acevedo, L. S. (2018). Los videojuegos para la comunicación en salud sexual de los escolares: valoración de los profesores de secundaria. *Communication Papers*, 7(13), 113-128.

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Rivas Leier, E. (2021). Educación sexual: propuesta de introducción de los contenidos de sexualidad en el currículo de educación secundaria obligatoria. *Educación y Futuro Digital*, (23), 151-178.

# LA GAMIFICACIÓN UTILIZADA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN LABORAL EN ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

## THE IMPROVEMENT OF ACADEMIC PERFORMANCE AND WORK MOTIVATION THROUGH GAMIFICATION IN PROFESSIONAL TRAINING STUDENTS

**Grecia de Jesús Araujo**

*Psicología General Sanitaria y Experta en Psicoterapia Infanto-Juvenil y en Terapias de Tercera Generación*

**Melania Palop Belloch**

*Doctora en Derecho por la Universidad Jaume I de Castellón . Máster en Derecho y*

*Violencia de Género por la Universidad de Valencia*

### Resumen

Se ha realizado un estudio en un centro educativo de Valencia en el segundo curso de formación y orientación laboral de la familia profesional de sanidad y salud sobre la aplicación de una unidad de trabajo sobre “búsqueda de empleo”, utilizando la “gamificación” como metodología didáctica. Los objetivos propuestos se han conseguido con su aplicación puesto que los alumnos han conseguido “aprender” los contenidos propuestos a través del fomento de la motivación, lo que le acompañará a lo largo de toda su vida, incluso en el área laboral. La aplicación de esta metodología en el aula ha dado buenos resultados en los alumnos. Estos la han calificado de forma positiva, aunque consideran que supone una carga de trabajo adicional al tener que realizar algunas actividades en casa.

**Palabras clave:** metodología didáctica, gamificación, clase, alumnos, motivación.

### Abstract

A study has been carried out with 2nd year students of “Training and career orientation for health and health professional family” in an educational centre from Valencia, by implementing a teaching intervention on “job search” using “gamification”. The proposed objectives have been successfully achieved, since students have acquired the contents with high motivation, an attitude that will be present in their prospective professional lives. As results show, the use of gamification has been proved to be effective. Although students have deemed the strategy to be positive, they consider that gamification entails an additional workload outside of the classroom.

**Keywords:** teaching methodology, gamification, class, students, motivation.

## 1. GAMIFICACIÓN

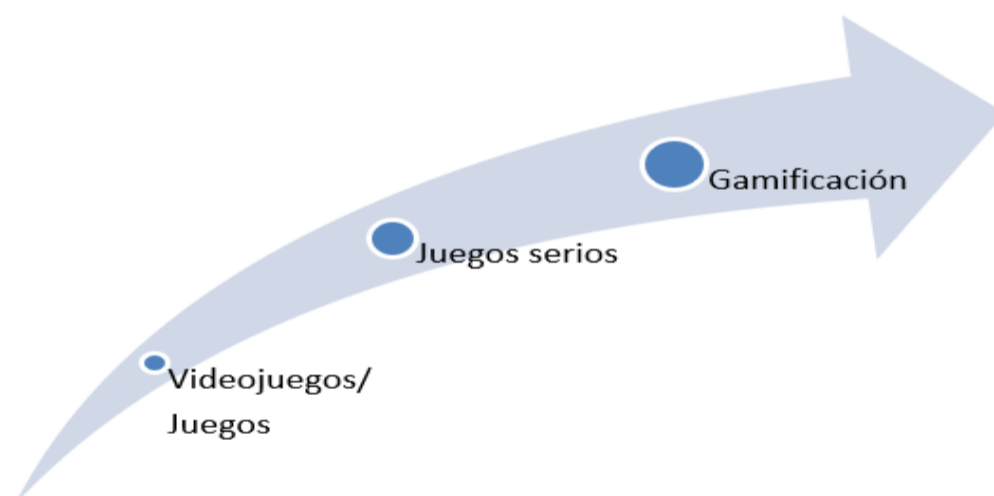
Los videojuegos atraen a cientos de millones de personas de todo el mundo, las cuales invierten una enorme cantidad de tiempo y dinero con el único fin de poder jugar con los videojuegos.

En 1980, académicos expertos como Thomas Malone se preguntaron si los juegos podrían utilizarse para otros fines y comenzaron a buscar en ellos una fuente heurística mediante interfaces agradables (Deterding, 2012).

En el año 2000, se crearon los “juegos serios” que consisten en actividades para entrenar, educar y persuadir a las personas. Poco a poco el diseño tecnológico educativo para la diversión se convirtió en un tema de investigación, dando lugar a la gamificación (Deterding, 2012).

Figura 1

*Desarrollo evolutivo de la gamificación*



Deterding (2011) afirma que su objetivo es lograr la transformación de una determinada actividad de tal manera que llame más la atención, fomente la motivación y la diversión simultáneamente.

En definitiva, se trata de un concepto cuyo origen es el área de los negocios y se amplifica a la práctica docente con el fin de modificar la conducta de los alumnos, aumentar su empeño y su voluntad.

El aumento de la voluntad de los alumnos en el aula se consigue transformando la enseñanza tradicional en un aprendizaje donde se aplican actividades divertidas e incentivadoras para fomentar la asimilación de contenidos y la interiorización de conceptos por parte de los alumnos, es decir, el éxito académico se logra de una manera dinámica (Vargas-Henríquez et al., 2015).

Así pues, la palabra “gamificación” procede del inglés “gamification” creada a partir del término “game” traducido por “juego” en castellano. Todavía no ha sido incorporada a la RAE.

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuáles son las diferencias concretas entre juego y gamificación.

### 1.1 Gamificación y juego

A nivel general, el juego implica un sistema explícito de reglas que guía a los usuarios hacia metas y resultados concretos, constituyendo una estructura cerrada.

Sin embargo, la gamificación pretende involucrar al alumno con sus decisiones dentro del mundo real (Borrás, 2015).

Así, pues, existen dos factores fundamentales que diferencian la gamificación del juego: la finalidad y los elementos:

- En cuanto al primer factor diferenciador (la finalidad), Foncubierta y Rodríguez (2014) establecen su diferencia en el objetivo o finalidad que cada uno tiene, ya que el juego tiene la única finalidad de entretener mientras que la gamificación tiene un objetivo didáctico camuflado mediante la utilización de componentes del ocio y juego; por lo que no deja de ser una tarea académica.

Por lo tanto, la gamificación no es solamente la conducta de jugar, sino que el juego es el medio y la táctica para camuflar o enmascarar al aprendizaje e impulsar la motivación en el aula, siendo su finalidad puramente pedagógica.

- Por otro lado, en cuanto al segundo factor diferenciador (los elementos), las tareas gamificadas no son solamente las que incluyen el ocio y el juego en una tarea educativa si no que para utilizar la gamificación se elige con mucha precisión aquellos componentes capaces de convertir una tarea educativa en un juego (Carreras, 2017).

Sus elementos son los siguientes (Borrás, 2015):

- Carácter voluntario: alguien obligado a jugar no juega.
- Aprender o resolver un problema (desafío).
- Balance entre estructura y libertad: explorar.

Figura 2

Características de los juegos incluidas en la gamificación



En la siguiente tabla se muestran de una manera más visual las diferencias y similitudes entre juego y gamificación:

Tabla 1

Diferencias y similitudes entre juego y gamificación

Diferencias		Similitudes
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego: entretener.</li> <li>- Gamificación: enmascarar el aprendizaje a través del entretenimiento.</li> </ul>	El juego y la gamificación son herramientas de entretenimiento
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego: utiliza elementos específicos del ocio.</li> <li>- Gamificación: utiliza solo algunos elementos del juego como el carácter voluntario, el desafío y la exploración.</li> </ul>	

Por lo tanto, la gamificación tiene un diseño intencional a partir de un desarrollo metódico con el fin didáctico primordial de facilitar el alcance del conocimiento logrado (Lozada y Gómez, 2018).

La siguiente tabla muestra la posición que ocupa la gamificación en los distintos tipos de juegos:

Tabla 3

*Tipos de juego*

	Juegos para pensar	Elementos de los juegos	Juegos para jugar	Juegos para divertirse
Diseño inspirado en juegos				
Gamificación				
Juegos serios/simulaciones				
Juegos				

Nota. Elaboración propia a partir de Deterding, 2012.

Figura 3

*Gamificación a partir de los juegos*

## 1.2 Gamificación en Educación (metodología de la gamificación)

Cada vez se escucha más en las escuelas el término “gamificación” debido a la cantidad de estudios crecientes sobre el uso de esta metodología en el ámbito educativo como, por ejemplo, Arnold (2014), Kumar y Khurama (2012) o Villalustre y del Moral (2015), entre otros. A continuación, se describe lo más destacado sobre los estudios de estos autores:

Arnold (2014) señala que la gamificación es una herramienta utilizada para perfeccionar los éxitos académicos, pero no con el fin de transformar la clase en una zona totalmente lúdica. El desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes se convierte en un camino más eficaz porque incrementa el compromiso por parte de los alumnos hacia los estudios.

Kumar y Khurama (2012) indican que la gamificación puede ser muy útil para incitar la atracción de los alumnos hacia la materia y de esta manera fomentar su participación.

Villalustre y del Moral (2015) destacan otros factores como, por ejemplo, la cantidad de agrado por la actividad y el incremento de las facultades básicas. Esto ha influido positivamente en el aprendizaje colaborativo y en la adquisición de competencias como la organización y planificación de tareas, la colaboración con los compañeros y la innovación.

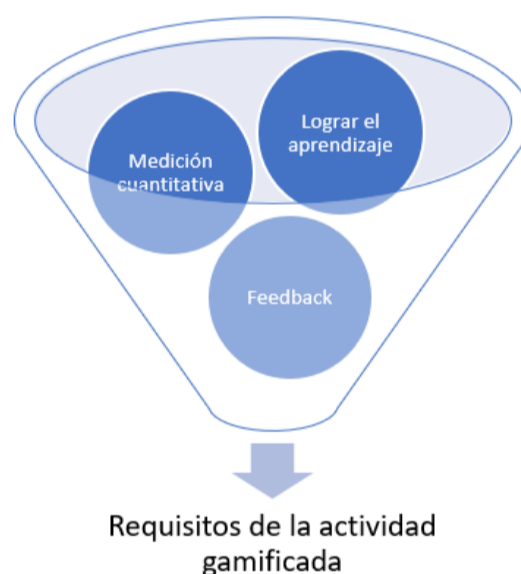
A continuación, se señalan los puntos que las actividades gamificadas deben cumplir para ser utilizadas en el aula (Cook citado en González y Mora, 2015):

- Lograr el aprendizaje de la materia.
- Poder medir cuantitativamente las actividades de los alumnos.
- Proporcionar un *Feedback* apropiado.

En la siguiente figura se pueden observar de manera más visual. De esta manera si prescindimos de estos puntos, nos acercamos más a un juego creado únicamente para el ocio.

Figura 4

*Requisitos de la actividad gamificada*



Valera (2013) destaca diez importantes pasos en la utilización de la gamificación en el aula:

1. Establecer la finalidad de su utilización, ya que esta es solo el recurso que vamos a utilizar para lograr un fin concreto.
2. Identificar el objetivo del aprendizaje de los alumnos mediante el juego.
3. Concretar el marco o el ambiente donde se va a desarrollar la actividad gamificada.
4. Establecer las distintas fases del juego para fomentar el progreso.
5. Definir el método, es decir, las distintas metas a programar.
6. Seleccionar unas metas adicionales más relajadas y más fáciles para reducir la ansiedad.

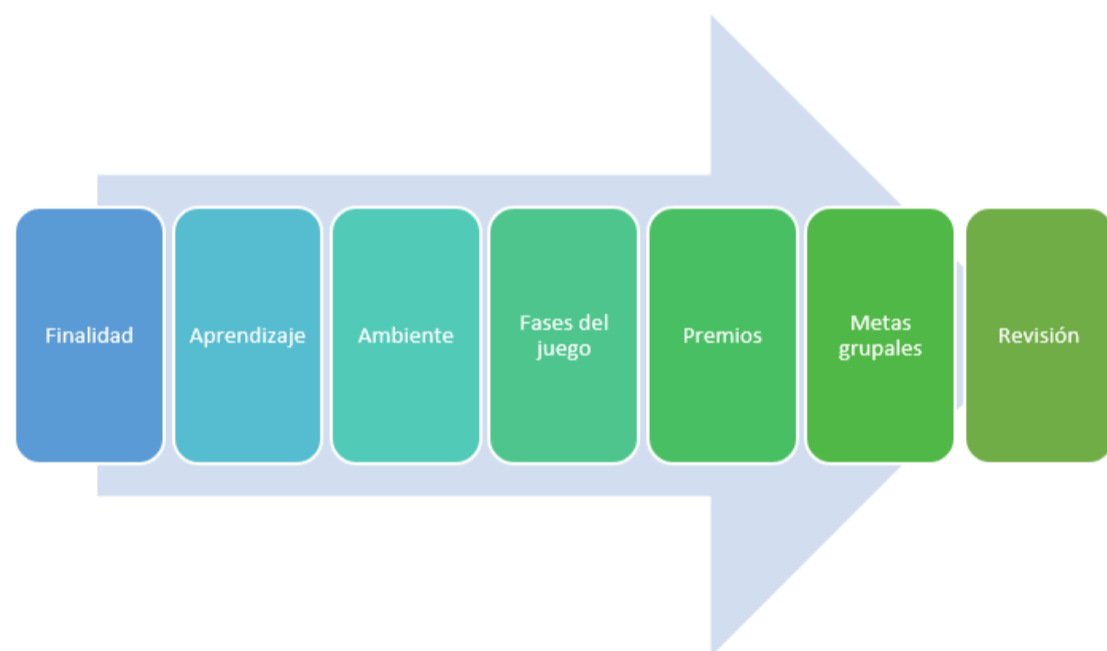


7. Establecer los premios.
8. Proponer una última meta para fomentar la cohesión de grupo y la diversión.
9. Al finalizar la actividad, transmitir un mensaje a modo de conclusión y de análisis del aprendizaje obtenido.
10. Es importante revisar la actividad para mejorarla y aplicarla nuevamente en el futuro.

En la siguiente figura se muestra de manera visual dichos pasos necesarios.

**Figura 5**

*Pasos para crear una actividad gamificada*



Este tipo de métodos académicos posibilitan la existencia en la clase de un clima dinámico en el que el alumno se mantiene interesado por el aprendizaje, queriendo realizar las actividades propuestas y fomentando su motivación intrínseca. Este hecho se traduce en una mejora del rendimiento escolar (Roper, 2018).

### **1.3 Motivación de los alumnos mediante la gamificación**

Como se ha indicado en apartados anteriores, la gamificación es un factor fundamental para la motivación de los alumnos, pero, ¿por qué es tan importante la motivación en la educación?

Polanco (2005) indica que motivar a los alumnos supone impulsar al estudiante a cooperar activamente en las actividades planteadas en la clase. El objetivo de la motivación es conseguir acelerar la atracción por el aprendizaje para lograr los fines propuestos.

Por otro lado, este autor señala que cuanto mayor seguridad perciba un estudiante a la hora de conseguir sus metas más motivado está para alcanzarlas. Es importante que el docente comente de manera positiva los avances de sus alumnos para orientarle y reforzarle.

La motivación puede ser de dos tipos: intrínseca o extrínseca. En cuanto a la primera, se sabe que busca la autorrealización personal y surge del interior de cada persona tal y como señalan Maquilón y Hernández (2011). La motivación intrínseca se relaciona con las altas calificaciones de los alumnos.

Por otra parte, la motivación extrínseca surge de aspectos ambientales y su fin último es la consecución de una tarea específica. Maquilón y Hernández (2011) recalcan el provecho de utilizar los premios y los refuerzos positivos frente a la sanción debido a la mayor eficacia de estas herramientas.

El fomento de la motivación individual a partir de la gamificación se puede conseguir a través de puntos, fijación de metas personales, niveles o limitaciones temporales como mencionan Hsin y Soman (2013). La utilización de estos componentes potencia la autosuperación del estudiante y busca su tendencia de avance persistente, fomentando su motivación intrínseca, al intentar superarse a sí mismo sin ningún tipo de recompensa.

En la siguiente figura se explica cómo se relacionan la gamificación (que potencia la motivación intrínseca), el rendimiento académico y la motivación laboral:

Figura 6

*Relación entre gamificación, rendimiento académico y motivación laboral*



## 2. QUÉ ES EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento académico es una medición del trabajo del alumno. Facilita la obtención de productividad académica de la estudiante estimada a partir de unas normas y herramientas concretas (Calderero, 2013).

Los estudios acerca de la productividad de los alumnos en las aulas señalan lo complicado que resulta la existencia de una coherencia entre el rendimiento académico y las calificaciones. De Miguel (2001), distingue entre el rendimiento académico inmediato (referenciado a las notas) y el rendimiento académico

mediato (lo relacionado con los logros tanto personales como profesionales).

Por otro lado, otros autores como Latiesa (1992) diferencian el rendimiento en general (el éxito, el retraso y el abandono) y el rendimiento estricto (calificaciones). También Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado”.

Estos autores coinciden en que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial o multicausal limitado por factores cognitivos (el coeficiente intelectual, las destrezas o los métodos de estudio), motivacionales (el concepto del propio rendimiento académico, las orientaciones de las metas de los alumnos o las causas de la motivación) y personales o eventuales, entre otras.

De esta manera, el resultado tendrá una relación entre motivación y aprendizaje (Miñano y Castejón, 2011).

Por lo tanto, el éxito o el fracaso académico del alumno repercute en todos los aspectos de su vida porque según la estimación numérica obtenida determina si supera o no las asignaturas y el año académico, es decir, si obtiene el título.

El propio sistema educativo garantiza la superación o fracaso en el alcance de los requerimientos del centro de estudios (Escudero, 2005).

La peor consecuencia del fracaso escolar es la exclusión escolar, pudiendo provocar una exclusión social de la persona (Bolívar y López, 2009).

A continuación, se expresa de manera visual el funcionamiento del rendimiento escolar o académico desde dos polos opuestos (alto rendimiento académico y bajo rendimiento académico):

**Figura 7**

*Funcionamiento del bajo rendimiento escolar*

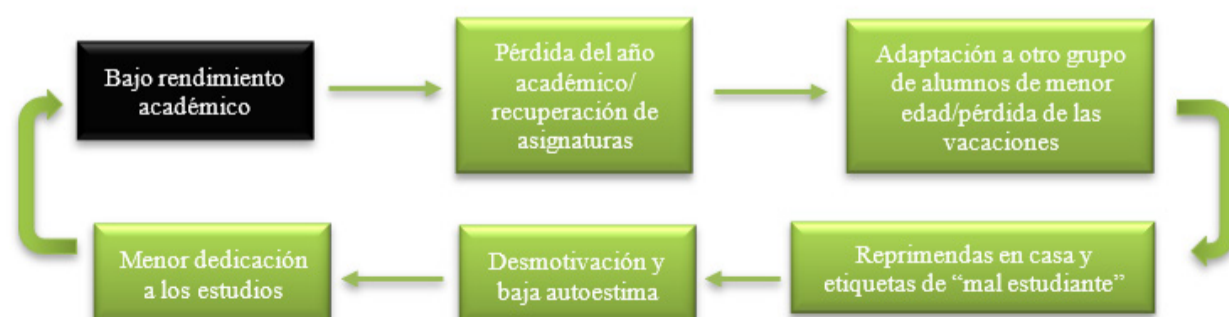


Figura 8

Funcionamiento del alto rendimiento escolar



## 2.1 Factores que influyen en el rendimiento escolar

Existen distintos factores de enseñanza en los centros educativos que influyen en gran medida en el rendimiento de los alumnos: la dificultad de los estudios, los docentes, la metodología aplicada en el aula y las formas de acceso al curso académico (Becerra-González, 2015).

En cuanto a la influencia de las características sociales y psicológicas se destacan: la relación entre los estudiantes y el trato entre profesores y alumnos (García y McKenzie y Schweitzer citados en Becerra-González, 2015).

Por último, cabe destacar: las clases de apoyo y el trato personalizado en las tutorías o a estudiantes becados (García y McKenzie y Schweitzer citados en Becerra-González, 2015).

Todo ello, conlleva que el objetivo del alumno sea aprobar para conseguir su meta y no aprender (Huertas, 2016).

## 2.2 Qué es la motivación laboral

Los requerimientos necesarios para la incorporación al ámbito profesional en la actualidad son cada vez más exigentes y la vocación se vuelve más difícil de encontrar. La motivación es un proceso adaptativo que se dirige hacia un objetivo o meta (Huilcapi-Masacon et al., 2017).

Por lo tanto, se define como el deseo de desarrollar un gran trabajo en el mundo laboral por pura satisfacción individual y personal (Peña, 2015). Esta motivación laboral se encuentra influenciada tanto por estímulos externos como internos.

## 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal que se pretende demostrar en este trabajo es cómo la utilización de la metodología de la gamificación puede mejorar el rendimiento académico y la posterior motivación laboral en los estudios de formación profesional.

A su vez, derivado de este objetivo principal se puede conseguir: fomentar la competencia digital de los alumnos mediante el uso de las tecnologías TIC y conocer las distintas experiencias innovadoras en las que se utilice la gamificación.

#### 4. MÉTODO

Este trabajo se aplica en un centro docente de formación profesional ubicado en Valencia, aunque por cuestión de protección de datos se omite su nombre. Se han diseñado una serie de actividades didácticas en el aula para demostrar si la metodología de enseñanza aprendizaje a través de la gamificación mejora el rendimiento académico y la posterior motivación laboral de los alumnos en el bloque de contenidos “búsqueda activa de empleo” en el segundo curso de formación y orientación laboral de la familia profesional de sanidad y salud.

Estas actividades se han aplicado sobre 25 alumnos en el grupo de mañanas y 15 alumnos en el de tarde.

Estas constan de seis sesiones de tres horas cada una en seis semanas. Al empezar cada una de las clases se realiza un breve resumen de diez minutos de la clase anterior. El docente realiza un papel facilitador, fomentando un ambiente de aprendizaje y respeto. A continuación, se explican las actividades aplicadas:

Figura 9

Actividades propuestas

Sesión	Tiempo	Contenido
Sesión 1:	3 horas	<p>1. Durante la primera media hora de clase se explica el funcionamiento de las actividades: cómo utilizar <i>Kahoot</i> y cómo ingresar en <i>Edublog</i>.</p> <p>2. Durante una hora y media se realiza una clase magistral sobre la formación permanente. El contenido de esta clase fue enviado por el docente a todos los alumnos al principio del curso para que dispongan del material didáctico.</p> <p>3. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</p> <p>4. Durante media hora se permite a los alumnos organizarse por grupos (que se mantendrán durante todas las sesiones) para elegir a dos personas encargadas de subir una entrada sobre el tema trabajado en clase y otras tres personas escribirán comentarios en las entradas de los compañeros, generando debate y aportando nuevas ideas.</p> <p>Para este tema el requisito de la entrada es recomendar un libro sobre la formación permanente (como, por ejemplo: “La formación continua laboral” de Jaume Sarramona).</p> <p>Deberes para casa: 1) los alumnos deben publicar dos entradas o escribir comentarios según su función en el grupo esa semana y 2) elaborar un <i>Kahoot</i> a los alumnos seleccionados para la temática de “análisis del sector profesional”.</p>

<p>Sesión 2: análisis del sector profesional</p>	<p>3 horas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante una hora se realiza una clase magistral en la que se utilizan 10 minutos de esa hora para realizar un breve repaso de la clase anterior y 50 minutos para explicar el análisis del sector profesional.</li> <li>2. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</li> <li>3. Durante media hora se responde a los tests de <i>Kahoot</i> elaborados por los compañeros. También se debate sobre las respuestas y se realiza un recuento de la puntuación.</li> <li>4. Durante media hora se permite a los alumnos organizarse por grupos para elegir a dos personas encargadas de subir una entrada sobre el tema trabajado en clase y otras tres personas escribirán comentarios en las entradas de los compañeros, generando debate y aportando nuevas ideas.</li> </ol> <p>Deben alternarse con respecto a la semana anterior, ya que el objetivo es la participación de todo el grupo. Para este tema el requisito de la entrada es realizar un vídeo explicativo de 5 minutos (<i>reported speech</i>) y subirlo (como por ejemplo el siguiente: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=umS85JBrOGA">https://www.youtube.com/watch?v=umS85JBrOGA</a>)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Durante media hora se realiza un recuento de los puntos, de manera que se reparten insignias grupales e individuales a los alumnos según el trabajo realizado en <i>Edublog</i> y se realiza una exposición de los puntos sumados por cada alumno en <i>Kahoot</i>.</li> </ol> <p>Deberes para casa: 1) los alumnos deben publicar dos entradas o escribir comentarios según su función en el grupo esa semana, 2) a los alumnos que les haya tocado la temática de “itinerarios profesionales”, deben elaborar un <i>Kahoot</i> y 3) realizar la votación sobre el compañero que crean que ha realizado el mejor <i>reported speech</i> mediante un comentario en la entrada elaborada por el profesor el día anterior a la siguiente sesión.</p>
<p>Sesión 3: itinerarios profesionales</p>	<p>3 horas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante una hora se realiza una clase magistral en la que se utilizan 10 minutos de esa hora para realizar un breve repaso de la clase anterior y 50 minutos para explicar los itinerarios profesionales.</li> <li>2. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</li> <li>3. Durante media hora se responde a los tests de <i>Kahoot</i> elaborados por los compañeros. También se debate sobre las respuestas y se realiza un recuento de la puntuación.</li> <li>4. Durante media hora se permite a los alumnos organizarse por grupos para elegir a dos personas encargadas de subir una entrada sobre el tema trabajado en clase y otras tres personas escribirán comentarios en las entradas de los compañeros, generando debate y aportando nuevas ideas.</li> </ol> <p>Para este tema el requisito de la entrada es explicar un estudio científico sobre “itinerarios profesionales”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Durante media hora se realiza un recuento de los puntos, de manera que se reparten insignias grupales e individuales a los alumnos según el trabajo realizado en <i>Edublog</i> y se realiza una exposición de los puntos sumados por cada alumno en <i>Kahoot</i>.</li> </ol> <p>Deberes para casa: 1) los alumnos deben publicar dos entradas o escribir comentarios según su función en el grupo esa semana, 2) a los alumnos que les haya tocado la temática de “carrera profesional”, deben elaborar un <i>Kahoot</i> y 3) realizar la votación sobre el compañero que crean que ha explicado de manera más adecuada la investigación propuesta mediante un comentario en la entrada elaborada por el profesor el día anterior a la siguiente sesión.</p>

Sesión 4: carrera profesional	3 horas	<p>1. Durante una hora se realiza una clase magistral en la que se utilizan 10 minutos para realizar un breve repaso de la clase anterior y 50 minutos para explicar la carrera profesional.</p> <p>2. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</p> <p>3. Durante media hora se responde a los tests de <i>Kahoot</i> elaborados por los compañeros. También se debate sobre las respuestas y se realiza un recuento de la puntuación.</p> <p>4. Durante media hora se permite a los alumnos organizarse por grupos para elegir a dos personas encargadas de subir una entrada sobre el tema trabajado en clase y otras tres personas escribirán comentarios en las entradas de los compañeros, generando debate y aportando nuevas ideas.</p> <p>Para este tema el requisito de la entrada es su visualidad (imágenes, videos, etc.).</p> <p>5. Durante media hora se realiza un recuento de los puntos, de manera que se reparten insignias grupales e individuales a los alumnos según el trabajo realizado en <i>Edublog</i> y se realiza una exposición de los puntos sumados por cada alumno en <i>Kahoot</i>.</p> <p>Deberes para casa: 1) los alumnos deben publicar dos entradas o escribir comentarios según su función en el grupo esa semana, 2) a la mitad de los alumnos que les haya tocado la temática de “proceso de búsqueda de empleo”, deben elaborar un <i>Kahoot</i> y 3) realizar la votación sobre el compañero que crean que ha publicado la entrada más visual mediante un comentario en la entrada elaborada por el profesor el día anterior a la siguiente sesión.</p>
Sesión 5: proceso de búsqueda de empleo	3 horas	<p>1. Durante una hora se realiza una clase magistral en la que se utilizan 10 minutos de esa hora para realizar un breve repaso de la clase anterior y 50 minutos para explicar el proceso de búsqueda de empleo.</p> <p>2. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</p> <p>3. Durante media hora se responde a los tests de <i>Kahoot</i> elaborados por los compañeros. También se debate sobre las respuestas y se realiza un recuento de la puntuación.</p> <p>4. Durante media hora se permite a los alumnos organizarse por grupos para elegir a dos personas encargadas de subir una entrada sobre el tema trabajado en clase y otras tres personas escribirán comentarios en las entradas de los compañeros, generando debate y aportando nuevas ideas.</p> <p>Para este tema el requisito de la entrada es la transmisión de un mensaje positivo y motivante.</p> <p>5. Durante media hora se realiza un recuento de los puntos, de manera que se reparten insignias grupales e individuales a los alumnos según el trabajo realizado en <i>Edublog</i> y se realiza una exposición de los puntos sumados por cada alumno en <i>Kahoot</i>.</p> <p>Deberes para casa: 1) los alumnos deben publicar dos entradas o escribir comentarios según su función en el grupo esa semana, 2) a los demás alumnos que les haya tocado la temática de “proceso de búsqueda de empleo”, deben elaborar un <i>Kahoot</i> y 3) realizar la votación sobre el compañero que crean que ha publicado la entrada más motivante y positiva sobre la búsqueda de empleo mediante un comentario en la entrada elaborada por el profesor el día anterior a la siguiente sesión.</p>

Sesión 6: proceso de búsqueda de empleo	3 horas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante una hora se realiza una clase magistral en la que se utilizan 10 minutos de esa hora para realizar un breve repaso de la clase anterior y 50 minutos para continuar con la explicación del proceso de búsqueda de empleo.</li> <li>2. Durante media hora se responden posibles dudas y se atiende a comentarios.</li> <li>3. Durante media hora se responde a los tests de <i>Kahoot</i> elaborados por los compañeros. También se debate sobre las respuestas y se realiza un recuento de la puntuación.</li> <li>4. Durante media hora se realiza un recuento de los puntos, de manera que se reparten insignias grupales e individuales a los alumnos según el trabajo realizado en <i>Edublog</i> y se realiza una exposición de los puntos sumados por cada alumno en <i>Kahoot</i>.</li> <li>5. Durante media hora se recuerda cómo será la evaluación teórica y se responden dudas al respecto.</li> </ol> <p>Deberes para casa: 1) cada uno de los alumnos deben publicar una entrada a modo de conclusión sobre el material trabajado y 2) escribir dudas en el blog de cara al examen si fuera necesario.</p>
--	---------	---

## 5. RECURSOS

Los recursos utilizados para la realización de esta unidad de trabajo fueron: Materiales: un teléfono móvil por alumno para realizar los tests de *Kahoot* y en casa un ordenador para utilizar *Edublog* con acceso a internet.

También se necesitó un ordenador y un proyector en clase para que el docente se apoye en una presentación durante las clases magistrales.

Todos los alumnos disponían de ordenadores y teléfonos móviles por lo que no hizo falta utilizar la sala de ordenadores del instituto.

A su vez, cada alumno utilizó un cuaderno y bolígrafo para tomar apuntes en clase. Las insignias fueron entregadas por el docente y consistió en valoraciones positivas.

## 6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos docentes utilizados para evaluar si el alumnado consiguió adquirir un mayor rendimiento académico y posterior motivación laboral se realizaron mediante tres tipos de evaluaciones y sus correspondientes rúbricas en aras a su calificación:

- Evaluación formativa: se utilizaron los cuestionarios de *Kahoot* que mide el rendimiento de los alumnos en tiempo real para verificar si los alumnos absorbieron la información.
- Evaluación continua: supuso valorar al alumno durante todo el curso.
- Evaluación informal: se observó el comportamiento individualizado del alumno y de su interacción con el grupo en cada sesión.



Posteriormente, se usó la rúbrica para puntuar a los estudiantes. Estas tuvieron en cuenta los aspectos teóricos sobre la materia (*Kahoot*), la parte práctica (*Edublog*) y sobre la actitud y los conocimientos adquiridos.

Tabla 3

## Rúbrica Kahoot

Apartado	Indicadores	%	Insuficiente (0-4)	Suficiente(5-7)	Muy bien (7-9)	Excelente(9-10)
Creación del test <i>Kahoot</i>	Calidad de las preguntas realizadas	20%	No se han creado las preguntas, las preguntas carecen de sentido o las preguntas son muy poco comprensibles	Se han creado las preguntas pero son difíciles de comprender	Se han creado las preguntas y son fáciles de entender	Se han creado las preguntas y se entienden muy bien
	Respuestas señaladas de manera correcta	20%	El total o la mayoría de las respuestas son incorrectas	La mitad de las respuestas son correctas	La mayoría de las respuestas son coherentes con las preguntas realizadas	Todas las respuestas son correctas y coherentes con las preguntas realizadas
	Complejidad de las preguntas propuestas	20%	El total de las preguntas planteadas son demasiado sencillas o difíciles	La mitad de las preguntas planteadas son demasiado sencillas o difíciles	La mayoría de las preguntas planteadas mantienen una dificultad media, pero alguna de las preguntas es demasiado sencilla o difícil	Todas las preguntas planteadas mantienen una dificultad media
Resolución de los tests de los compañeros	Número de respuestas correctas	20%	El total o la mayoría de las respuestas se han contestado de manera incorrecta (entre un 0% y un 49%)	La mitad de las respuestas son correctas (un 50%)	La mayoría de las respuestas son correctas (entre un 51% y un 99%)	Todas las respuestas son correctas (un 100%)
	Tiempo utilizado en dar las respuestas	10%	El estudiante ha empleado la mayoría de las veces más tiempo del recomendado para cada pregunta	La mitad de las respuestas se han resuelto en el tiempo recomendado para cada pregunta	Más de la mitad de las respuestas se han contestado en el tiempo recomendado para cada pregunta	Todas las respuestas se han resuelto en el tiempo recomendado para cada pregunta o incluso menos
Puntuación final Nota. Elaboración propia a partir de Jorge, 2017.	Posición en la puntuación final	10%	El alumno no ha quedado entre los tres estudiantes con mejores resultados	El alumno ha quedado en tercer lugar en relación a la puntuación final	El alumno ha quedado en segundo lugar en relación a la puntuación final	El alumno ha quedado en primer lugar en relación a la puntuación final

Nota. Elaboración propia a partir de Jorge, 2017.

Figura 10

Rúbrica Kahoot

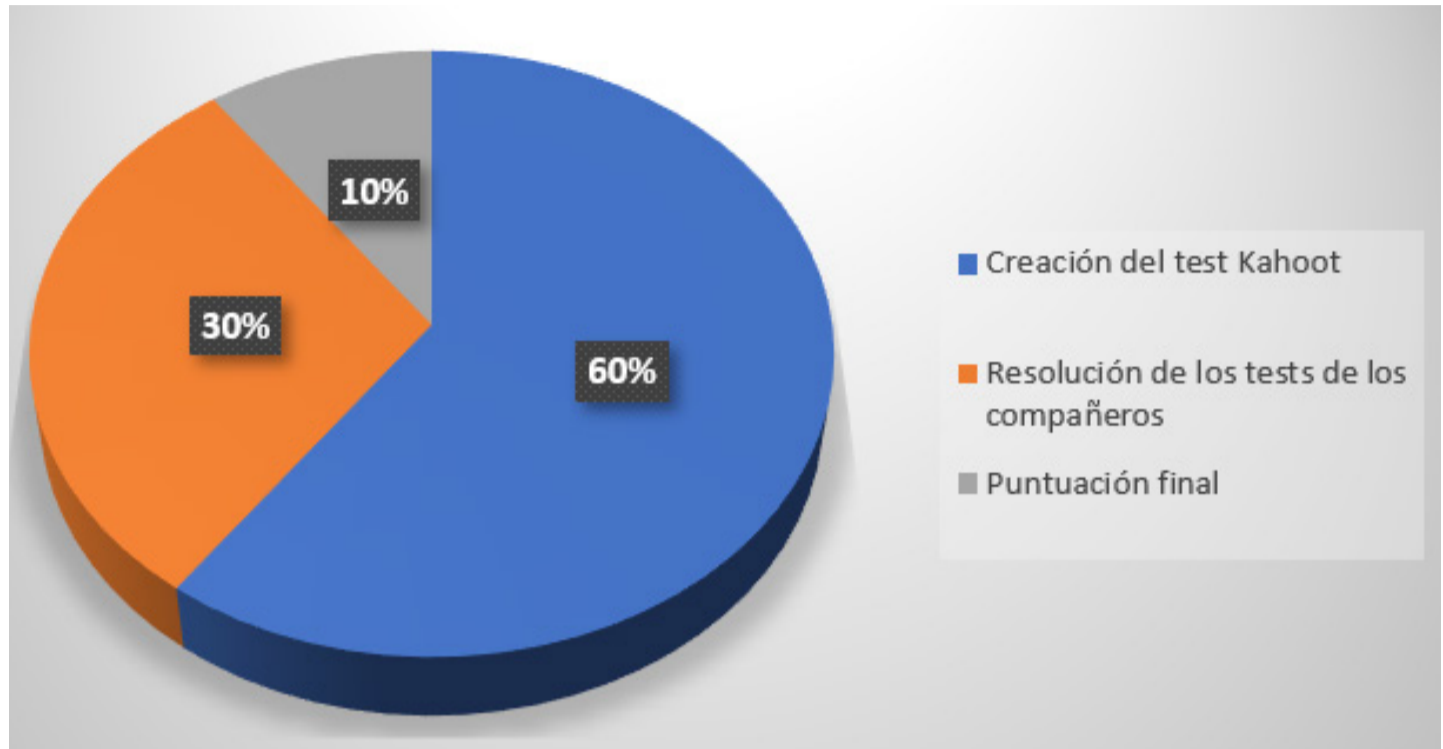


Figura 11

Test Kahoot

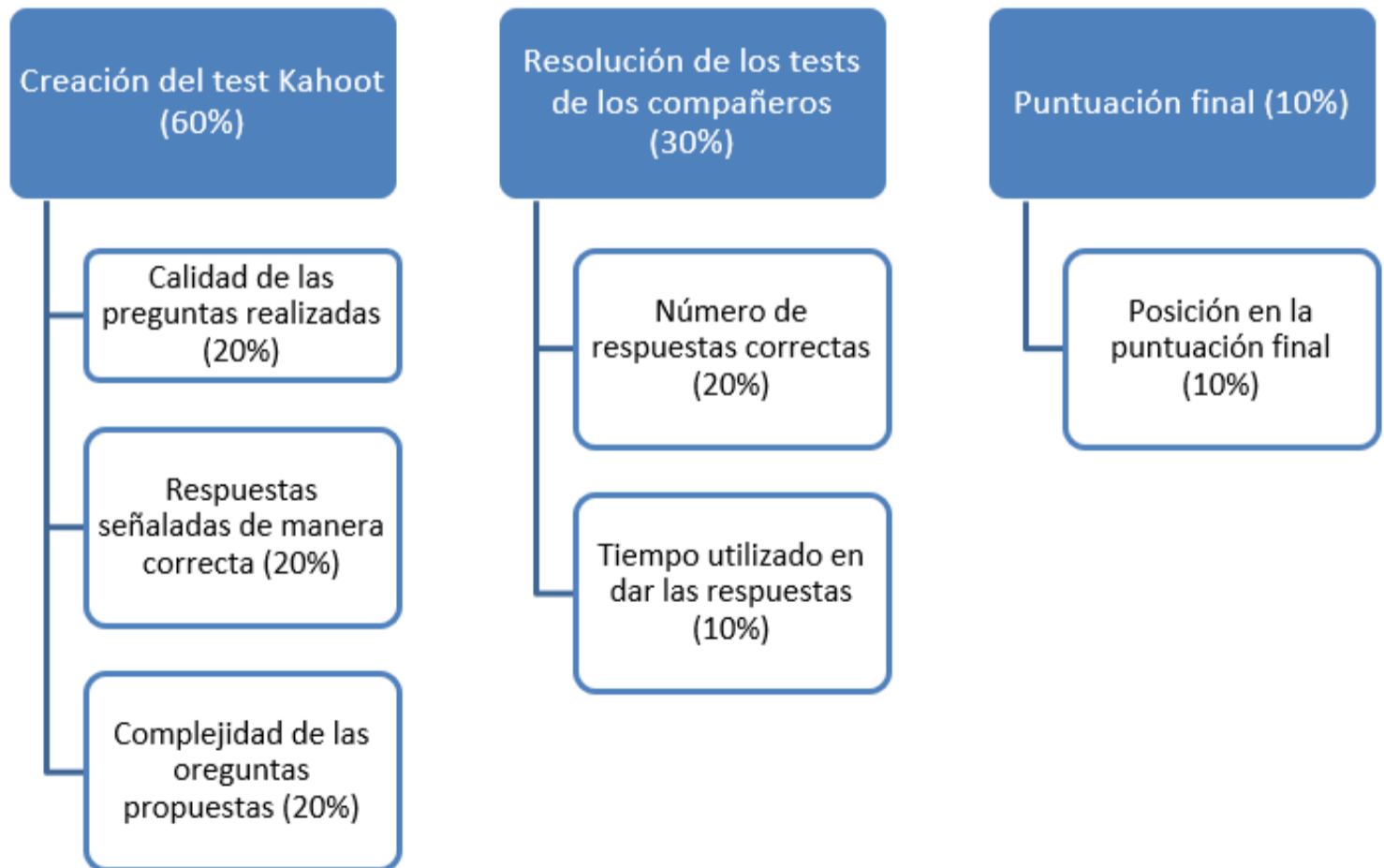


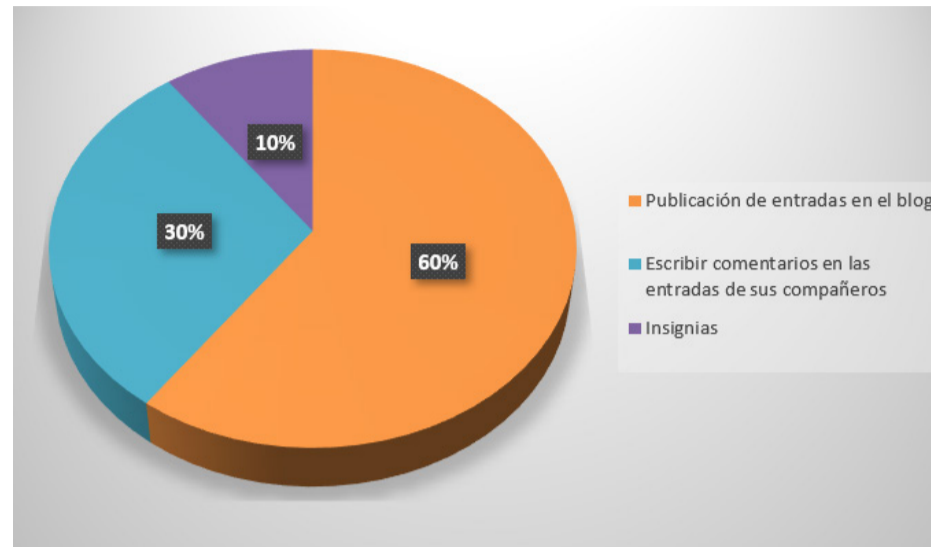
Tabla 4

## Rúbrica Edublog

Apartado	Indicadores	%	Insuficiente(0-4)	Suficiente(5-7)	Muy bien(7-9)	Excelente(9-10)
Publicación de entradas en el blog	Calidad de las entradas publicadas	20%	No se han publicado las entradas o las entradas no han cumplido con los requisitos señalados	Se han publicado las entradas, cumplen con los requisitos, pero son difíciles de comprender	Se han publicado las entradas, cumplen con los requisitos y son fáciles de entender	Se han publicado las entradas, cumplen con los requisitos y se entienden muy bien
	Cantidad de entradas publicadas	20%	No se han publicado el número de entradas exigidas cuando al alumno le tocaba cumplir con esa función en el grupo	Se han publicado dos entradas por semana cuando al alumno le tocaba cumplir con esa función en el grupo	Se han publicado entre dos y cuatro entradas por semana cuando al alumno le tocaba cumplir con esa función en el grupo	Se han publicado más de cuatro entradas por semana cuando al alumno le tocaba cumplir con esa función en el grupo
	Utilización de datos externos (fotos, vídeos, estudios, etc.)	20%	Las entradas publicadas son demasiado sencillas	La mayoría de las entradas publicadas son demasiado sencillas o difíciles	En la gran parte de las entradas se hace uso de datos externos	En todas las entradas se utilizan datos externos
Escribir comentarios en las entradas de sus compañeros	Calidad de los comentarios	20%	El alumno no ha generado debates ni ha compartido datos externos	El alumno en algunos de sus comentarios ha generado debates o ha compartido datos externos	El alumno en la mayoría de sus comentarios ha generado debates o ha compartido datos externos	El alumno en todos sus comentarios ha generado debates o ha compartido datos externos
	Número de comentarios	10%	El alumno no ha escrito suficientes comentarios cuando le tocaba cumplir con esa función en el grupo	El alumno ha escrito el mínimo de comentarios exigidos cuando le tocaba cumplir con esa función en el grupo	El alumno ha escrito entre cinco y siete comentarios semanales cuando le tocaba cumplir con esa función en el grupo	El alumno ha escrito más de siete comentarios semanales cuando le tocaba cumplir con esa función en el grupo
Insignias	Número de insignias	10%	El alumno no ha obtenido ninguna insignia	El alumno ha obtenido una dos insignias	El alumno ha obtenido tres insignias	El alumno ha obtenido cuatro o más insignias

Figura 12

Porcentaje Edublog



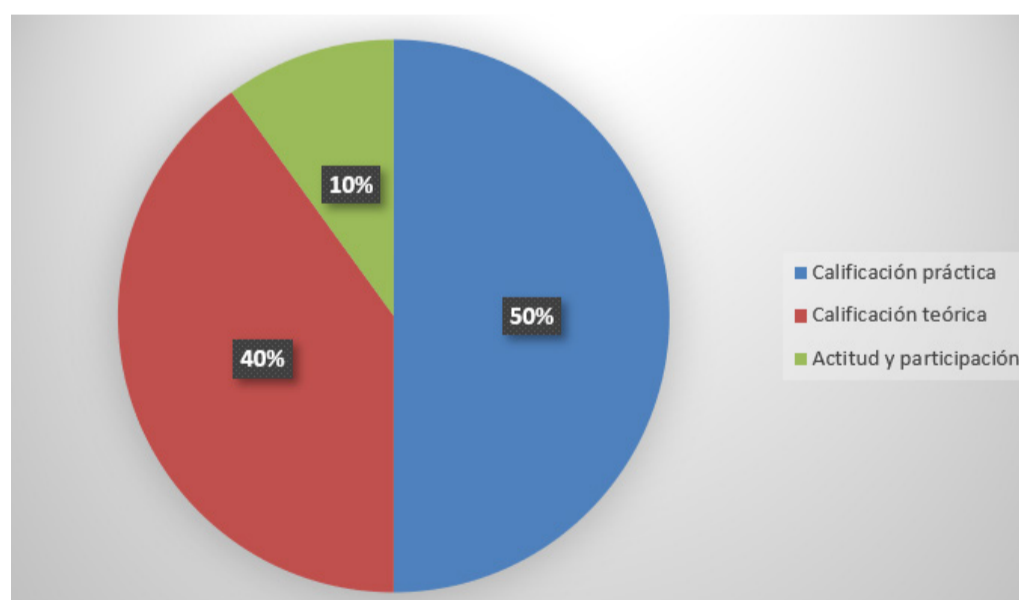
### 6.1 Evaluación de la unidad de trabajo

La calificación final se estableció de la siguiente manera:

- La calificación práctica supuso un 50% de la nota final.
- La calificación teórica representó un 40% de la nota final.
- La actitud y la participación a partir de las notas del profesor puntuó un 10% de la nota final.

Figura 13

Calificación final



## 7. RESULTADOS

Tras realizarse la evaluación y calificación de los alumnos se han extraído los siguientes resultados:

Tabla 5

## DAFO

Debilidades	Amenazas
<p><b>D1.</b> Distracción de los alumnos en clase.</p> <p><b>D2.</b> Falta de relación con otros módulos.</p> <p><b>D3.</b> El recurso del tiempo fue reducido</p>	<p><b>A1.</b> Presión de lo tradicional y obstáculos a la novedad.</p> <p><b>A2.</b> Mayor carga de trabajo.</p> <p><b>A3.</b> Dependencia de aparatos electrónicos.</p> <p><b>A4.</b> Falta de interés de los alumnos al módulo por no relacionarse con la especialidad.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p><b>F1.</b> Clases atractivas y dinámicas.</p> <p><b>F2.</b> Materiales didácticos innovadores.</p> <p><b>F3.</b> Papel activo del alumno.</p> <p><b>F4.</b> Alumnos motivados.</p> <p><b>F5.</b> Mayor dominio del tema por parte de los alumnos.</p>	<p><b>O1.</b> Dejar de ser clases aburridas.</p> <p><b>O2.</b> Mejorar el ambiente de aprendizaje.</p> <p><b>O3.</b> Motivar al alumno.</p> <p><b>O4.</b> Compartir experiencias.</p> <p><b>O5.</b> Sustitución del examen como único elemento evaluador.</p>

Además, el alumno ha podido evaluar las actividades realizadas a través del siguiente cuestionario:

Tabla 6.

## Cuestionario de satisfacción

1	<p>Puntúa las actividades realizadas según el grado de motivación, siendo 1 la menos motivadora y 4 la más motivadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publicar entradas en <i>Edublog</i>: __</li> <li>▪ Escribir comentarios en <i>Edublog</i>: __</li> <li>▪ Creación del <i>Kahoot</i>: __</li> <li>▪ Realización del <i>Kahoot</i> en clase: __</li> </ul>
2	<p>El desarrollo de las actividades te ha parecido:</p> <p style="text-align: center;">Interesante    Aburrido    Indiferente</p>
3	<p>Puntúa en una escala del 1 al 10 el grado comprensión adquirido en los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación permanente: __</li> <li>▪ Análisis del sector profesional: __</li> <li>▪ Itinerarios profesionales: __</li> <li>▪ Carrera profesional: __</li> <li>▪ Proceso de búsqueda de empleo: __</li> </ul>
4	<p>¿Han cambiado tus conceptos e ideas principales sobre la temática tratada?</p> <p>Sí    No    Porque _____</p>
5	<p>El tiempo dedicado a cada una de las actividades (tanto en clase como en casa), ¿te ha parecido adecuado?</p> <p>Sí    No</p>
6	<p>¿El profesor ha contestado tus dudas y te ha ayudado a comprender la materia?</p> <p>Sí    No</p>
8	<p>¿Crees que has participado de forma activa? ¿Y tus compañeros? Por el contrario, pon los motivos:</p>

Los 25 alumnos del turno de mañana y los 15 alumnos del turno de tarde se han mostrado satisfechos con la utilización de la metodología didáctica de la gamificación para adquirir conocimientos, aunque un 30% de ellos coinciden en no disponer de tiempo suficiente si todas las asignaturas usaran esta metodología.

## 8. CONCLUSIONES

La utilización de “la gamificación” en el aula supone ser una metodología adecuada para conseguir los objetivos curriculares y las competencias establecidas en la Ley de educación (LOE) y en el Real decreto 1147/2011 de educación de la formación profesional, además de lograr los objetivos propuestos en este trabajo.

Esta metodología nos permite la utilización de herramientas tecnológicas, las cuales nos ayudan como docentes a adaptarnos de manera más adecuada a las necesidades de los alumnos como su motivación.

Esta consiste en aprender que, si se consigue, este lo hará a lo largo de toda la vida, incluso en el área laboral.

De esta manera, el alumno motivado en sus estudios suele obtener un buen rendimiento académico, teniendo más probabilidades de conseguir alcanzar su vocación profesional y, por lo tanto, una sana motivación laboral.

Para ello, se necesita el compromiso de los centros educativos para orientar a los alumnos en el camino profesional que decidan seguir, ya que este comienza con la elección de los estudios para alcanzar sus metas profesionales.

Consideramos que no todo el aprendizaje debe estar basado en la tecnología, pero sí una parte, ya que nos permitirá sacar lo positivo de la tecnología (como compartir información, velocidad de transmisión de la información, comunicación, etc.) a parte de adaptarnos a nuestros alumnos. Por ello, en las actividades se mezclan clases magistrales para asimilar conceptos y contenidos con actividades realizadas a través de la gamificación.

Por otra parte, la metodología basada en la gamificación tiene una función evaluadora sin ser el examen final el que determinará la nota final del alumno.

El obstáculo encontrado en la aplicación de las actividades y así lo acuñaron los alumnos fue el poco tiempo disponible en el aula, teniendo que realizar algunas actividades planificadas en casa como la creación de tests de *Kahoot*, de entradas de blog y comentarios sobre la materia en *Edublog*.

A pesar de ello se ha conseguido un aumento del dinamismo en clase y la mejora de dos factores fundamentales para la vida de los alumnos: el rendimiento académico y la motivación laboral, resultando ser viable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *ASBBS Annual Conference: Las Vegas*, 21(1).
- Becerra-González, C. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, (3).
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3).
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Calderero, A. (2013). *Relación entre estrategias de aprendizaje, creatividad y rendimiento académico en ESO*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns De Filosofia i Ciència*, 4(1), 107-118.
- De Miguel, M. (2001). *Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Deterding, S. (2011). Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model. Paper presented at the *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts, a Workshop at CHI*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>
- Deterding, S. (2012). *Gamification: Designing for motivation*. *Social Mediator*. [https://www.researchgate.net/publication/244486331\\_Gamification\\_Designing\\_for\\_motivation](https://www.researchgate.net/publication/244486331_Gamification_Designing_for_motivation)
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la Gamificación en la clase de español*. Editorial EdiNumen. [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- González, C. S., y Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1).
- Hsin-Yuan Huang, W., y Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Rotman School of Management. <http://www.valeramariscal.com/blog/2012/05/15/gamificacion-6-teorias-demotivacion-en-juego/>
- Huilcapi-Masacon, M. R., Jácome-Lara, G. A., y Castro-López, G. A. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las ciencias*, (3), 311-333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889721>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, (24), 21-48.
- Kumar, B., y Khurana, P. (2012). Gamification in education – Learn computer programming with fun. *International Journal of Computers and Distributed Systems*, 2(1).

- Latesa, M. (1992). La deserción universitaria. *Siglo XXI-CIS*, (124).
- Maquilón Sánchez, J. J., y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, (1), 81-100.
- Ministerio de Educación. (2013, noviembre 28). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*.
- Miñano, P., y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo - motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, (28), 34-45.
- Miñano, P., y Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Peña, C. (2015). La motivación laboral como herramienta de gestión en las organizaciones empresariales. *Universidad Pontificia de Comillas*.
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9157>
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio (2011, julio 30). [Real Decreto] por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (182). <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>
- Ropero, S. (2018). *Aplicación de una metodología gamificada para la mejora de una Unidad Didáctica en Formación Profesional*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Valera, J. F. (2013). *Gamificación: 6 Teorías de Motivación en Juego*. <https://www.menteposible.com/2012/05/15/gamificacion-6-teorias-de-motivacion-en-juego/>
- Vargas-Henríquez, J., García-Mundo, L., Género, M., y Piattini, M. (2015). Análisis de uso de la Gamificación en la Enseñanza de la Informática. *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, 105-112.
- Villalustre, M. L., y del Moral, P. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education*, (27).

#### CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA  
De Jesús Araujo, G., y Palop Belloch, M. (2021). La gamificación utilizada para mejorar el rendimiento académico y la motivación laboral en alumnos de formación profesional. *Educación y Futuro Digital*, (23), 179-200.



# RESEÑAS

## BIBLIOGRÁFICAS

### PAPÁ

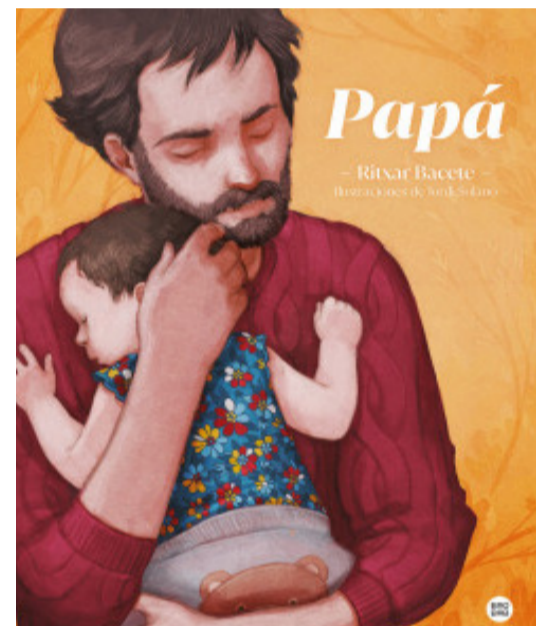
**BACETE, R. (2021)**

**Baobab. 72 págs.**

*Papá* es un apasionante viaje antropológico, histórico y vivencial con breves textos e ilustraciones llenas de historia, amor y sabiduría; y también de contradicciones, presencias y ausencias. Es un libro basado en la investigación histórica, pero que pretende ser sanador y convertirse en un espacio compartido por personas de todo el mundo, que tienen en común haber sido padres, pero que también fueron hijos. Este es un libro escrito desde una revisión crítica de la paternidad en el contexto de la nueva situación de la mujer y que quiere acompañar la transformación de los hombres hacia modelos y prácticas más igualitarias, desde la compasión, la ternura, y el amor.

La obra consta de un prólogo (*Papá hay más de uno*), veinticinco apartados (o capítulos), un índice de papás y un capítulo de agradecimientos. Son veinticinco historias inspiradas en detalles biográficos de veinticinco figuras paternas, algunas de ellas históricas y otras que parten de la cultura popular, pero todas tienen en común la experiencia de la paternidad.

Ritxar Bacete (Vitoria-Gasteiz, 1973) es padre de familia numerosa —con todo lo que ello conlleva—, hombre en transición y aprendizaje continuo y sensible a la belleza que hay en las personas y en las cosas. Es, además, antropólogo por vocación y trabajador social por convicción. También es especialista en género, masculinidades, feminismo, políticas de igualdad, paternidad positiva y economía del desarrollo.



Ha trabajado en oficios tan diversos como la cooperación —en Croacia, Guatemala, México o Cuba—, la educación de personas en riesgo de exclusión social y la política. Es también investigador social, consultor, formador y *coach* de personas y equipos. En los últimos años ha puesto en marcha, impulsado o colaborado en distintos proyectos e investigaciones para promover la implicación de los hombres en la igualdad, como el Programa de hombres para la igualdad *Gizonduz* del Instituto Vasco de la Mujer; el Programa de hombres para la igualdad del Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía o de la Diputación de Bizkaia. En la actualidad es *CEO* de *Promundo Spain Consulting* y coordinador para España de *Promundo Global Consortium Alliance*. Entre otros trabajos, ha publicado en los últimos años, el ensayo *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo* (2017); *El poder de los chicos. Retos, preguntas y respuestas para los niños de hoy* (2019); *Papá* (2021).

A través de esos ejemplos, las familias que compartan la lectura del libro, podrán comprobar e intentar vivir alguna nueva figura de paternidad emergente en el contexto actual, una paternidad más participativa e igualitaria de los hombres con sus hijos e hijas.

Es un libro lleno de sabiduría, presencias y ausencias, que pretende llenar el vacío de referentes sobre la paternidad (también literarios) con el que nos encontramos los personas (y, por tanto, también los niños y niñas, y también las mujeres) que pretendemos transitar por espacios de paternidad más amplios, igualitarios, corresponsables, complejos y comprometidos con la crianza.

El libro tiene un formato grande y sorprenden sus ilustraciones, dibujos y pinturas que derrochan ternura y capacidad descriptiva. Damos la enhorabuena a la editorial Baobab por esta gran iniciativa en el contexto de la víspera del tradicional Día del Padre 2021.

**Mario E. Meyer.**

# HISTORIA DE ÁFRICA DESDE 1940. EL PASADO DEL PRESENTE

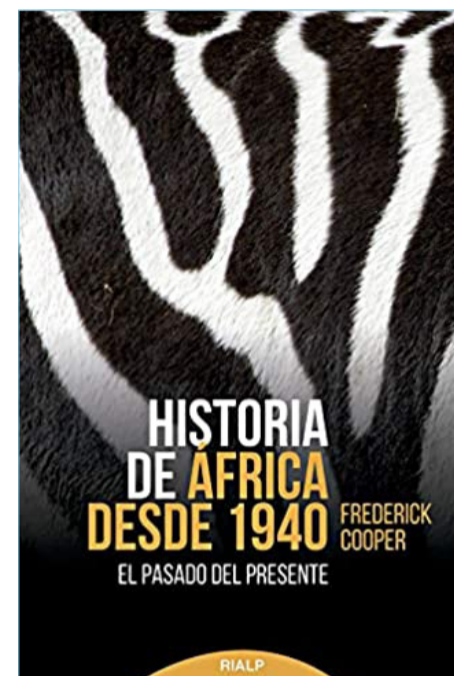
COOPER, F. (2020)

Rialp. 400 págs.

La línea divisoria entre la historia y la política nunca ha sido clara. Para los historiadores de África, el fin de la dominación colonial en gran parte del continente a mediados de la década de 1960 ha parecido la línea divisoria más conveniente durante demasiado tiempo. Esta desafortunada división nos ha dejado solo dos variedades de historia: precolonial o colonial. Para entender el África actual, Cooper se propone examinar las continuidades de la experiencia histórica a través de la división colonial/poscolonial. Para Cooper, la historia es política, y la política poscolonial es, sin duda, parte de la historia: y la línea divisoria de la independencia es tan insignificante como engañosa.

Cooper abre y cierra su relato en 1994, observando la proximidad en el tiempo de la caída de Ruanda en la política del genocidio y la salida de Sudáfrica de la larga y oscura noche del apartheid. Las contradicciones y paradojas de África parecían estar reflejadas de un modo paradigmático en estos acontecimientos simultáneos y dramáticos, uno lleno de vida y esperanza el otro cargado de muerte y desesperación. Para Cooper el colonialismo no es en absoluto la causa de todos los males de África. Los africanos fueron a menudo los agentes de su propia desgracia, pero las estructuras y comportamientos del colonialismo han sido difíciles de eliminar del tejido de la vida política.

La evolución de la economía política de África dicta la estructura. Para Cooper la importante línea divisoria histórica está marcada por la cambiante dinámica de la economía internacional. Así pues, surgen tres fases. La primera va de 1940 a 1973, cuando las economías africanas seguían trabajando dentro de las estructuras coloniales y no podían ver más allá de un paradigma colonial de “desarrollo”; la segunda fase nos lleva de 1973 a 1990, cuando la OPEP modificó radicalmente los términos del comercio en todo el mundo y las instituciones y mercados internacionales respondieron, dejando a África, y el último periodo (menos seguro) nos lleva hasta la década de los 90, cuando



la dureza del ajuste estructural dio paso a la vinculación de las reformas económicas con el pluralismo político.

Cooper tiene mucho que decir sobre “la crisis” del colonialismo tardío, en sus tropiezos y sobre los esfuerzos por reorganizar la base del empleo asalariado africano y por llevar a cabo una transición agraria. En ambas esferas, las estrategias de desarrollo colonial fracasaron, y en el proceso de fracaso dejaron muchas cuestiones sin resolver. Las semillas del posterior conflicto de clases, y de las amargas diferencias movidas por intereses creados, se sembraron mientras el Estado colonial agonizaba. La política del nacionalismo fue otro ámbito de la lucha de los colonialistas africanos por ejercer su voluntad. Los franceses probablemente lo gestionaron mejor que los británicos, en opinión de Cooper.

Los portugueses no lo consiguieron en absoluto. Esta historia de los límites del proyecto nacionalista encaja cómodamente en el revisionismo que ha surgido en los últimos años. La historia de las “descolonizaciones tardías” de los territorios portugueses, Zimbabue y Sudáfrica, se cuenta en un capítulo aparte. Las crisis recurrentes de los “Estados guardianes” de África se detallan en el capítulo 7, con resúmenes concisos de Ghana, Congo-Zaire, Senegal, Nigeria, Kenia y Tanzania.

El quinto capítulo merece una mención especial. Se trata de una revisión del desarrollo económico entre 1945 y 2000, y es un estudio magistral que será de gran ayuda para profesores de todo el mundo. Para cualquier curso sobre el cambio económico en el África moderna, comience por aquí. En 40 páginas redactadas con precisión, con 18 gráficos bien elegidos, dos tablas, dos mapas y dos excelentes fotografías, Cooper ha logrado una revisión concisa y altamente de un tema difícil y complejo. Cooper no da “respuestas claras”, ni aquí ni en ningún otro lugar.

Aunque el libro está escrito originalmente en 2002, ahora ha vuelto a una reedición. Las preguntas que se hace el autor son las mismas, pero la perspectiva es diferente, mucho más larga y acertada: ¿Hasta qué punto el colonialismo ha dejado sus aspiraciones y su huella en el continente africano? ¿Es la huella colonial la dominante, o es más bien la huella que los occidentales notan y los gobernantes promueven; la que se hace visible a través de los archivos coloniales, los periódicos en lengua colonial y los portavoces. ¿O es la huella colonial en cierto modo un espejismo? ¿Hasta qué punto la huella colonial “visible” enmascara las fronteras anteriores y duraderas, las redes de comunicación, la demografía y las relaciones de poder que sustentan la vida cotidiana en el continente?

Frederick Cooper (Nueva York, 1947) es un historiador estadounidense especializado en africanismo (colonización, descolonización e historia africana). Después de terminar su BA en la Universidad de Stanford en 1969, recibió su Doctorado en Filosofía de la Universidad de Yale en 1974. En la actualidad es profesor de la Universidad de Nueva York y, entre sus obras podemos destacar: *Plantation Slavery on the East Coast of Africa* (1977), *Africa Since 1940: The Past of the Present* (2002), *Colonialism in Question: Theory, Knowledge History* (2005); *Africa in the World: Capitalism, Empire, Nation-State* (2014); *Citizenship between Empire and Nation: Remaking France and French Africa, 1945-60* (2014); *Citizenship, Inequality, and Difference: Historical Perspectives* (2018).

Los numerosos ejemplos que relata son detallados y cuidadosamente estructurados para hacer hincapié en aspectos concretos. Siempre se fija en el contexto. Es ameno, entretenido, a veces inquietante, pero siempre erudito, con una prosa clara y sin rodeos, con un ligero toque irónico, un estilo que se adapta muy bien a la visión de conjunto de las tensiones y complejidades que se han plasmado en el estudio de África.

**José Luis Guzón Nestar.**

## ÉTICA COSMOPOLITA. UNA APUESTA POR LA CORDURA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**CORTINA, A. (2021)**

**Paidós. 206 págs.**

El contraste entre coexistencia y convivencia entre pueblos exige la formulación de unos principios que puedan hacer posible esta convivencia en las relaciones internacionales. Este ha sido un interés de muchos pensadores y filósofos.

Para algunos este tipo de *ethos* se enraíza en la ética de la responsabilidad. Siguiendo a Max Weber, que al final de su famosa conferencia (*La política como profesión*) de 28 de enero de 1919, ponía las bases, otros autores han continuado su construcción: Georg Picht, Hans Jonas, etc. Adela Cortina se inserta en esta tradición filosófica y, sobre la reflexión neokantiana, la ética de la discursividad (K.O. Apel y J. Habermas, etc.) y algunas tradiciones más que están a la base de su pensamiento, señala: “



“Una ética de la responsabilidad puede ser la respuesta, y en ese punto es paradigmática la propuesta de Hans Jonas” (p. 36).

Aunque Adela Cortina ha reflexionado sobre estos temas en muchas ocasiones, como buena conocedora del pensamiento de Immanuel Kant, la ocasión para esta reflexión más focalizada se la ha proporcionado la pandemia que nos azota desde hace más de un año: “La pandemia del coronavirus ha lanzado un reto mundial y local que afecta en principio a la salud de las personas concretas y está llevándose consigo una gran cantidad de vidas” (p. 10). “Las pandemias, como la de la COVID-19, tienen consecuencias sanitarias, sociales, económicas y medioambientales, a las que los países deben hacer frente con medidas institucionales, tanto en el nivel local como en el global. Pero conviene recordar que esas medidas se toman siempre desde un *êthos*” (p. 10).

Sobre su autora se podrían decir muchas cosas, especialmente cuando ha sido conocida desde hace muchos años y hemos asistido a su evolución intelectual y hemos sido testigos del impacto social de su obra, pero seré breve, como le gusta a ella misma. Adela Cortina Orts (Valencia, 1947).

Cursó Filosofía y Letras en la Universitat de València y entró inicialmente en el departamento de Metafísica. Catedrática de Ética y Filosofía Política en la UV y directora de la Fundación Étnor. Su obra *Ética de la razón cordial* le supuso el Premio Internacional de Ensayo Jovellanos de 2007 y en 2014 obtuvo el Premio Nacional de Ensayo con *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Ha publicado, además, más de una veintena de libros y numerosísimos artículos. Destaco algunas de sus obras más significativas: *Dios en la filosofía trascendental de Kant* (1981); *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (1986); *Ética sin moral* (1990); *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial* (1994); *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria: ética y política en K. O. Apel* (1995); *Alianza y Contrato: Política, Ética y Religión* (2001); *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (2005); *Justicia cordial* (2010); y *Aporofobia: el rechazo al pobre* (2017), entre otras.

*Ética cosmopolita* es fruto de un proyecto de investigación (cf. p. 18) en el que han colaborado muchísimas personas desde temáticas variadas y consta de una introducción y once capítulos donde se desgana todo el contenido de esta equilibradísima obra.

Para Adela Cortina este cosmopolitismo no se puede engendrar si no hay una madurez social, o con sus palabras: “ciudadanía madura, una sociedad civil vigorosa, capaz de pensar y querer por sí misma, sin dejarse infectar por luchas partidarias, sin alimentarse de argumentarios, consciente de que en esta crisis y en todas las que están por venir será posible responder con altura humana desde la construcción de un nosotros incluyente, reacio a la polarización, pero no solo por el tan manido ‘egoísmo ilustrado’ de que ‘estamos todos en el mismo barco’, sino porque nos importamos unos a otros. Estos son valores con futuro, lo que se tejen desde la compasión y dan razones para la esperanza” (p. 17).

Hacia el final de la obra, su autora añade otro calificativo entre ética y cosmopolita o entre ciudadanía y cosmopolita, y es el hecho de lo *social*. La razón crítica para articular las dos esferas de la justicia, la civil-política y la socioeconómica, “se plasmaría en la exigencia de que la ciudadanía cosmopolita se constituyera como una ciudadanía social cosmopolita, es decir, dotada de libertad legal en el ámbito universal, que se expresa en la libre participación, pero también de los bienes materiales que en justicia le corresponden y que se concretan en la participación en los bienes económicos de la tierra, representados por la posesión de la misma” (pp. 155-156).

Recomiendo con fuerza esta obra que recoge publicaciones (ideas, sugerencias, etc.) de otras épocas pasadas, ensartadas en el contexto de la ética dialógica y la razón cordial.

**José Luis Guzón Nestar.**

## EL FUTURO VA MÁS RÁPIDO DE LO QUE CREES

**DIAMANDIS, P. H., y KOTLER, S. (2021)**

**DEUSTO. 448 págs.**

Cuando se trata de estudiar las tecnologías exponenciales, hay pocas personas en el mundo más informadas que Peter H. Diamandis, licenciado en genética molecular e ingeniería aeroespacial por el MIT y médico formado en Harvard, cofundador de XPRIZE, BOLD Capital Partners y de más de dos docenas de empresas que operan en la vanguardia de la tecnología. También dirige *Abundance 360 (A360)*, una comunidad de 360 ejecutivos de la tecnología, muy bien seleccionada y donde enseña el espíritu empresarial exponencial e invita a los más destacados ejecutivos de la tecnología para que compartan los últimos avances en los campos de la inteligencia artificial, la informática, la energía, el transporte, el comercio minorista, los juegos, la sanidad y la longevidad.

El otro co-autor es Steven Kotler (Chicago, 1967): escritor, periodista, y fundador y director ejecutivo del Flow Research Collective, un instituto de investigación y formación para conseguir altos rendimientos. Sus libros se han traducido a más de cuarenta idiomas y, de ellos, se han publicado en español: *El ala oeste de Jesús* (La Llave, 2009) y *Abundancia* (Antoni Bosch, 2013), este último también junto a Peter H. Diamandis.



Una característica que define *El futuro es más rápido de lo que crees* es la forma en que se presenta la información. La presentación de una tendencia o descubrimiento tecnológico suele comenzar con algunos antecedentes y la definición del problema, y prosigue con una breve descripción del funcionamiento de la tecnología, a la vez que ofrece uno o dos ejemplos de la aplicación al mundo real de esta.

Para poner estos conocimientos a disposición de un público más amplio, aproximadamente cada cierto tiempo Diamandis publica un libro. Estos libros llegan rápidamente a las librerías y se convierten en bestsellers. Sus dos obras anteriores *Abundance* y *Bold* han sido muy bien acogidas por la crítica, como lo está siendo *El futuro es más rápido de lo que crees*.

Esta obra abarca un gran número de avances en las principales áreas de nuestra vida que no pueden ni deben ser ignorados: la genética, la nanotecnología, la robótica, la RV (realidad virtual) y la RA (realidad aumentada), los drones, los sensores, las baterías, las redes 5G, la impresión en 3D, el *blockchain*, etc.; sin embargo, el tema central del libro es la inteligencia artificial (IA), que aglutina todas estas secciones. Aunque se detiene también en las limitaciones y los peligros de la IA y otras tecnologías, continúa manteniendo una visión positiva de todo el campo.

Hemos visto más cambios en los últimos 100 años que en los 1000 anteriores. El ritmo de cambio no está disminuyendo. Ray Kurzweil -descrito por Bill Gates como uno de los mejores predictores de las tecnologías del futuro- dice que veremos 20.000 años de cambio tecnológico en los próximos 100 años. Nos detalla cómo las tecnologías convergentes están transformando los negocios, las industrias y nuestras vidas, continúan la narrativa positiva del futuro de la humanidad y se centran en cómo la aceleración y la convergencia de las tecnologías exponenciales remodelarán todas las industrias y perturbarán todos los aspectos de la sociedad humana en las próximas décadas.

La primera parte del libro explora las diez principales tecnologías que se encuentran actualmente en curvas de crecimiento exponencial y examina las tendencias actuales y futuras.

La segunda parte se centra en cómo las tecnologías están convergiendo en nueve sectores específicos y remodelando nuestro mundo.

La tercera parte examina el panorama general y considera los riesgos ambientales, económicos y existenciales que amenazan el progreso que estamos viviendo.

El libro es un rápido, ágil y muy fácil de leer, de los drásticos cambios que se están produciendo en la salud, la educación, la moda, las compras, el entretenimiento, las finanzas, la prolongación de la vida, los seguros,



el sector inmobiliario, la exploración espacial y la producción de alimentos.

*El futuro es más rápido de lo que se piensa* resulta muy agradable de leer y ello se puede deber en parte al entusiasmo contagioso que los autores ponen al hablar de las nuevas tecnologías. Por esa razón, este libro no decepcionará a nadie que busque una visión estimulante del futuro próximo. Está repleto de fascinantes estudios de casos y de ejemplos inspiradores de personas increíbles que hacen cosas increíbles. Este libro puede ser una lectura obligada para los aficionados a la tecnología y para cualquiera que esté interesado en la evolución futura de la tecnología y la sociedad humana.

José Luis Guzón Nestar.

## ESPLENDOR Y VILEZA. LA HISTORIA DE CHURCHILL Y SU ENTORNO FAMILIAR DURANTE EL PERÍODO MÁS CRÍTICO DE LA GUERRA

LARSON, E (2021)

Ariel. 704 págs.

Larson ha vuelto a capturar un momento histórico trascendental y nos la hecho revivir con una prosa novelesca, pero sin inventar nada. Muchos historiadores tienen bastante que aprender de escritores como Larson. Presentan al público el esplendor y el terror del pasado sin comprometer un ápice los hechos.

*Esplendor y vileza* es una historia del *Blitz* (bombardeo) de Londres, desde el momento en que Winston Churchill se convirtió en primer ministro el 10 de mayo de 1940, hasta el ataque de la Luftwaffe que destruyó partes de la Cámara de los Comunes, exactamente un año después, casualmente la misma noche en que Rudolf Hess voló a Escocia.

Larson hace un uso excelente del diario de Mary Soames, la hija de Churchill, que preside el Centro de Archivos de Churchill. Por lo tanto, hay información nueva en este libro. Su trabajo en los Archivos Nacionales Británicos ha sido también agudo y minucioso.

El autor hace un buen trabajo al rebatir muchos mitos revisionistas sobre Churchill. Por ejemplo, la calumnia de que sabía lo del asalto a Coventry en noviembre de 1940, pero que deliberadamente no hizo nada para advertir a la ciudad con el fin de proteger otro tipo de operaciones, o las teorías conspirativas sobre el vuelo de Hess.



Este libro tampoco rehúye el lado vil del *Blitz*: los saqueos y los robos; los ocasionales, pero afortunadamente aislados, brotes de depresión y derrotismo de la gente; las instalaciones sanitarias extremadamente básicas de los refugios antibombas del metro; el papel de Joseph Goebbels y Hermann Göring, etc.

También hay muchos momentos de humor en este libro. En septiembre de 1940, el rey Jorge VI y su secretario privado, Alec Hardinge, casi mueren en el bombardeo del Palacio de Buckingham. “Todo ocurrió en cuestión de segundos”, escribió el Rey sobre la explosión ocurrida a pocos metros de distancia.

“Todos nos preguntamos por qué no estábamos muertos”. Sin embargo, el agente de policía que custodiaba el palacio lo vio con notable objetividad. Le dijo a la Reina que había sido “un magnífico bombardeo”.

La personalidad que se cierne sobre todo el libro es la del propio Churchill. El Primer Ministro tomaba decisiones de vida o muerte prácticamente a diario. Al principio se vio obligado a decidir si evacuar la Fuerza Expedicionaria Británica de Dunkerque. Si debía enviar más aviones de la RAF a Francia o retenerlos para la gran Batalla de Inglaterra. Más tarde se enfrentó a decisiones igualmente difíciles sobre cómo contrarrestar la invasión que se esperaba diariamente. Lo que surge con fuerza es que con él al mando, Londres habría sido defendida calle por calle, casa por casa, ladrillo por ladrillo. Como dijo Churchill, la capital podría haberse “tragado” a todo un ejército alemán, tal y como hizo más tarde Stalingrado.

Erik Larson (Brooklyn-NY, 1954) es un periodista estadounidense y autor de libros de no ficción. Ha escrito varios *bestsellers*, entre ellos: *Isaac's Storm: A Man, a Time, and the Deadliest Hurricane in History* (1999), *The Devil in the White City: Murder, Magic and Madness at the Fair That Changed America* (2002), *Thunderstruck* (2006), *In the Garden of Beasts: Love, Terror, and an American Family in Hitler's Berlin* (2011), *Dead Wake: The Last Crossing of the Lusitania* (2015), y la que nos ocupa: *The Splendid and the Vile* (2020).

Hay muchas cosas que admirar en *Esplendor y vileza*. *La historia de Churchill y su entorno familiar durante el período más crítico de la guerra*, pero una de las principales es la eléctrica lectura de Larson, a pesar de la extensión del libro. El libro se lee como una novela, y aunque todo el mundo sabe cómo acabó la guerra, Larson nos mantiene pasando las páginas con su apasionante prosa. Es una obra más que se añade a la larga lista de libros sobre la Segunda Guerra Mundial y un trabajo valiente de uno de los mejores narradores de Estados Unidos.

**Mario E. Meyer.**

## NATURALMENTE URBANO

**MARTÍNEZ, G. (2021)**

**Planeta.165 págs.**

La urgencia y envergadura del desafío requiere la búsqueda de catalizadores, que sean capaces de acelerar el proceso de cambio. Entendiendo estos como estrategias que desborden el propio campo disciplinar de actuación, e influyan exponencialmente en otras áreas, tanto de forma directa como indirecta y en un período de tiempo reducido. El objetivo de este tipo de acciones es prevenir y mitigar la presente crisis medioambiental, mediante profundos cambios interdisciplinarios, para así poder multiplicar su efecto y acelerar su impacto.

Por numerosos motivos, las llamadas “supermanzanas” pueden encuadrarse dentro del concepto de catalizadores. Soluciones que principalmente surgen a partir de una estrategia concreta, como en este caso la movilidad urbana, y que posteriormente multiplican sus efectos positivos en otras áreas, tanto a nivel medioambiental, como urbano y social.

Gabi Martínez articula la estructura de su libro *Naturalmente Urbano. Supermanzana: la revolución de la nueva ciudad verde*, a partir de la condición catalizadora de las supermanzanas. No es un libro sobre urbanismo, ni sobre transformación urbana, sino sobre la búsqueda de una forma de vida en la ciudad en estrecha relación con la naturaleza. La invención más compleja del ser humano, la ciudad, ha demostrado ser una de las grandes responsables de la presente crisis medioambiental, y aunque parezca paradójico, puede convertirse en una de sus grandes soluciones. Como un gran amante de la ciudad, Gabi Martínez pone el foco en la vida cotidiana y en la pequeña escala de nuestras acciones, al mismo tiempo que analiza sus repercusiones a escala global. Así, el autor se aproxima a sus argumentos desde diferentes escalas, las cuales le permiten un análisis pormenorizado de sus consecuencias interdisciplinarias.

Hace tiempo que los libros sobre la ciudad dejaron de ser exclusivamente estudios sobre la forma construida y sus habitantes. El campo disciplinar se ha expandido y ha invadido prácticamente todas las esferas del conocimiento. En este sentido, el autor Gabi Martínez aborda el estudio de las supermanzanas, como una estrategia para la naturalización de la ciudad.



La recuperación del silencio y de sonidos como los cantos de los pájaros, son una de las posibles consecuencias de la recuperación de lo natural en el interior de lo urbano, según plantea el autor. La biofilia ha demostrado ser no sólo una necesidad del ser humano, sino una medida de bienestar y salud. La tradicional relación entre la ciudad y la naturaleza se limitaba a parques y alcorques con árboles. Las malas hierbas que surgían en los parterres y en las grietas de los pavimentos eran el enemigo con el que había que luchar, y hasta hace poco eran un síntoma de un inadecuado mantenimiento del espacio urbano. Como apunta Gabi Martínez, en la naturaleza no existen buenas y malas hierbas, sino simplemente hierbas. Todas tienen su función dentro del ecosistema al que pertenecen, con lo cual no se deben privilegiar unas sobre otras. Este tipo de paisajismo selectivo, que ha discriminado entre agentes naturales buenos y nocivos, ha tenido otras muchas consecuencias como la de los mal llamados pies limpios. La pulcritud exacerbada, como apunta el autor, era consecuencia de anteriores episodios de epidemias e infecciones que surgieron en la ciudad durante la revolución industrial. Después de tanto tiempo, todavía seguimos viendo a la naturaleza como el enemigo, en vez de como un gran aliado.

Naturalizar lo urbano significa devolver multitud de especies como las gramíneas, insectos o pájaros a la tierra a la que pertenecen, para que todas conjuntamente construyan un ecosistema biodiverso, frente a las estrategias tradicionales del monocultivo. Está demostrado que ecosistemas con un alto índice de biodiversidad no requieren de agentes químicos externos, como pesticidas o abonos, para que el entorno pueda estar en equilibrio, ya que todas las especies contribuyen al funcionamiento del ecosistema.

El argumento del libro se apoya con una exposición sobre la transformación de la vida en la ciudad, cuando recuperemos nuestros estímulos sensoriales, a partir de “poner la naturaleza en el centro de todo”, como afirma Salvador Rueda, el promotor del concepto de las supermanzanas. Esta nueva estructura más amable de la ciudad daría paso no sólo a nuevas especies, sino que pondría en equilibrio a otras estructuras sociales como los niños y las personas mayores.

Quiero concluir esta pequeña reseña presentando *Naturalmente Urbano*, como un libro de divulgación sobre las nuevas estrategias y teorías de la ciudad, debido a su gran capacidad de hacer accesible el conocimiento interdisciplinar del fenómeno urbano. El potencial de las supermanzanas como catalizadores del proceso de naturalización de lo urbano, se aborda perfectamente desde las distintas escalas y campos a los que puede influir. La replicación del modelo de las supermanzanas está condicionada por múltiples factores, y principalmente por las características concretas de una determinada estructura urbana, que, aunque presente en muchas ciudades, no puede aspirar a ser universal. Veremos si el tiempo y las políticas públicas confirman su potencial capacidad de respuesta frente a la actual crisis medioambiental.

**Manuel Pérez Romero.**

# TIEMPO MÍO, TIEMPO NUESTRO. LA CREACIÓN DE UNO MISMO EN EL TIEMPO

MORALES, C. J. (2021)

Rialp. 146 págs.

El tiempo es una dimensión muy compleja de la realidad, y continúa siendo uno de los más profundos problemas filosóficos a investigar. Si nos remontamos a los griegos podemos ver fácilmente el diferente horizonte que motivó tratados como libro IV de la Física de Aristóteles o la Enéada III.7 de Plotino, en los que dicha discusión está siempre ligada al problema de lo que es móvil y lo que no lo es.

Aunque la reflexión, bien lo sabemos los que hemos tenido el tiempo como proyecto de investigación a lo largo de muchos años, no ha discurrido siempre desde esta perspectiva ontológica, siempre los acercamientos existenciales, han tenido también ribetes fenomenológicos y metafísicos. Pensar nuestra finitud y tomar conciencia del tiempo han ido casi siempre de la mano.

La pretensión de nuestro autor es de naturaleza existencial. Así afirma: “he llegado a una convicción fundamental en mis reflexiones sobre el ser humano. Se podría enunciar de una forma muy sencilla: el existir diario, temporal, de cada persona conforma su ser, su identidad más profunda” (p. 16). Supuesto esto, siempre ronda en la idea de Carlos Javier Morales, el definir de un modo filosófico, lo más acertadamente, la naturaleza de ese tiempo.

Esta obra viene concebida por su autor como una *continuidad* de *La vida como obra de arte* (2019) en la que señalaba “elementos esenciales de esa obra de arte que es la vida de cada hombre y de cada mujer” (p. 10). En su continuidad, *Tiempo mío, tiempo nuestro* (2021), “se despliega la hoja de ruta por la cual tales elementos se desarrollan hasta consumarse en una obra de arte con sentido único y pleno” (p. 11).

Carlos Javier Morales nace en Santa Cruz de Tenerife el 7 de septiembre de 1967. En su isla natal vive hasta los diecisiete años, cuando se traslada a Madrid para estudiar COU y luego la carrera de Filología Hispánica, en la Universidad Complutense.



Entre otras muchas publicaciones periódicas, ha colaborado frecuentemente en *Cuadernos hispanoamericanos*, *Clarín*, *Letras Libres* y *www.poesiadigital.es*. Poeta, ensayista, crítico literario y profesor. Esta es su carta de presentación. Desde enero de 2009 hasta julio de 2011 fue director de esta última revista, *www.poesiadigital.es*. Como poeta ha publicado siete libros, que han dado lugar a la selección *Una luz en el tiempo (antología poética, 1992-2017)*, y últimamente *El corazón y el mar*, en la colección *Adonáis* de Ediciones Rialp. Como ensayista ha publicado, entre otros, *La poética de José Martí y su contexto*, *César Vallejo y la poesía posmoderna. Otra idea de la poesía* y, en colaboración con José Olivio Jiménez, *Antonio Machado en la poesía española*. Sus dos últimas obras (ya citadas, entre las que se incluye la que reseñamos) le acreditan con su prosa poética a la hora de ahondar en el espíritu humano.

Desde una concepción filosófico-antropológica poliana (Leonardo Polo, 1926-2013) concibe al ser humano como alguien que construye su propio *yo* y el *nosotros* de una forma constante, luchando con el tiempo y ejercitándose en la respuesta a preguntas existencialistas que todo ser humano se hace: ¿Cómo construir la mayor felicidad posible ante el constante acabamiento del tiempo físico? ¿Cómo se puede gestionar el día a día limitado para construir una personalidad y un amor sin barreras?

Quizás sea ese el camino: hacer del tiempo (recurso inelástico, magnitud física mostrenca) un tiempo personal íntimo, existencial, adaptado a la realidad de cada uno.

**José Luis Guzón Nestar.**



## ELLIS ISLAND

PEREC, G. (2021)

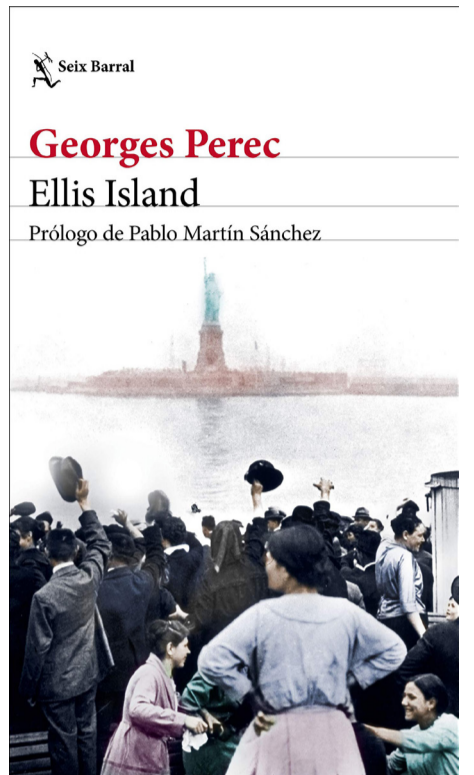
Seix Barral. 93 págs.

Entre 1892 y 1954, más de doce millones (algunos hablan de 16) de inmigrantes pasaron por el portal de inmigración de Estados Unidos en Ellis Island, lo que la consagró como un icono de la acogida en Estados Unidos. Esa historia es bien conocida. Pero Ellis también fue un lugar de detención y deportación, un contrapunto a menudo desgarrador de la alegría y el alivio de llegar a Estados Unidos.

Los recién llegados eran procesados rápidamente. En la sala de registro, los médicos del Servicio de Salud Pública miraban si alguno resollaba, tosía, arrastraba los pies o cojeaba. A los niños se les preguntaba su nombre para asegurarse de que no eran sordos o mudos. A los niños pequeños se les quitaba de los brazos de sus madres y se les hacía caminar. A medida que la fila avanzaba, los médicos sólo tenían unos segundos para comprobar si cada inmigrante presentaba sesenta síntomas de enfermedad. Las principales preocupaciones eran el cólera, el favus (hongos en el cuero cabelludo y las uñas), la tuberculosis, la locura, la epilepsia y las deficiencias mentales. La enfermedad más temida era el tracoma, una infección ocular muy contagiosa que podía provocar la ceguera y la muerte.

Emma Goldman cuenta que en 1954, tras 62 años de funcionamiento, el Servicio de Inmigración y Naturalización cerró Ellis Island. Durante diez años, el edificio principal permaneció vacío. Los vándalos se llevaron todo lo que pudieron, desde los pomos de las puertas hasta los archivadores. La nieve se colaba por las ventanas rotas, los tejados tenían goteras, la maleza crecía en los pasillos y las paredes interiores absorbían la humedad del puerto como si fueran esponjas. En 1965, Ellis Island pasó a formar parte del Monumento Nacional de la Estatua de la Libertad, supervisado por el Servicio de Parques Nacionales. Casi treinta años después, en 1990, el edificio principal se restauró por completo y se inauguró como Museo de la Inmigración.

La verdad es que la visita a Ellis Island (*Island of tears* (p. 41)) es algo muy especial, es un lugar que impresiona no solo por lo físico, el espacio, no solo por el recuerdo, lo que fue (puerta, prisión, hospital...), sino realmente porque, como dice con mucho acierto Georges



Perec, “es para mí el lugar mismo del exilio, es decir, el lugar de la ausencia de lugar, el no-lugar, la ninguna parte. Es en este sentido que estas imágenes me conciernen, me fascinan, me implican, como si la búsqueda de mi identidad pasase por la apropiación de este lugar-vertedero en el que unos funcionarios extenuados bautizaban americanos a paladas” (p. 65).

Perec recibió en 1978 el encargo del Institut National de l'Audiovisuel de hacer una película sobre Ellis Island. Estos escritos obedecen a la reflexión de una persona multifacética como Georges Perec: a veces son poemas, a veces son reflexiones, otras reporta textos de otros autores. El resultado es deslumbrante, ingenioso, inteligente, brillante (Paul Auster).

Georges Perec nació en París en 1936 y falleció en 1982. Hijo de inmigrantes judíos de origen polaco, quedó huérfano muy pronto: su padre fue asesinado en 1940 en el frente y su madre no regresó de Auschwitz, deportado en 1943. Ha sido una figura de las letras francesas del siglo XX muy significativa. Fue sociólogo de formación y colaboró desde joven en numerosas revistas literarias. Muy ecléctico en su visión del mundo y en su quehacer profesional: ensayista, dramaturgo, guionista de cine, poeta y traductor... Este carácter tan polifacético tiene un reflejo claro en la obra. A veces opina como persona embargada por el sentimiento, a veces como literato. No pocas veces como sociólogo: “cuatro millones de inmigrantes vinieron de Irlanda; cuatrocientos mil inmigrantes vinieron de Turquía y de Armenia...” (p. 76).

La obra cuenta con un prólogo, a cargo de Pablo Martín Sánchez. una nota editorial, dos grandes capítulos (por llamarles de alguna manera, o epígrafes) y un anexo gráfico. Es precisamente Pablo Martín Sánchez el que me presta sus palabras para calificar esta obra, que me ha resultado tan interesante: “El propio Perec confiesa haberse sentido preocupado, fascinado, implicado por las imágenes de Ellis Island, pero el gran mérito de este texto tan breve como extraordinario consiste en que lograr trasladar esa experiencia al lector, preocupándolo, fascinándolo e implicándolo a él también, obligándolo a revisar y a cuestionar su propia historia y su propio concepto de memoria. Porque Ellis Island no deja de ser, en última instancia, un libro sobre la ruina: la ruina física de lo que fue un lugar de esperanza y desesperación, la ruina moral de una sociedad que pone puertas al campo y convierte la memoria en un parque temático” (p. 12).

Perec, “es para mí el lugar mismo del exilio, es decir, el lugar de la ausencia de lugar, el no-lugar, la ninguna parte. Es en este sentido que estas imágenes me conciernen, me fascinan, me implican, como si la búsqueda de mi identidad pasase por la apropiación de este lugar-vertedero en el que unos funcionarios extenuados bautizaban americanos a paladas” (p. 65).



Perec recibió en 1978 el encargo del Institut National de l'Audiovisuel de hacer una película sobre Ellis Island. Estos escritos obedecen a la reflexión de una persona multifacética como Georges Perec: a veces son poemas, a veces son reflexiones, otras reporta textos de otros autores. El resultado es deslumbrante, ingenioso, inteligente, brillante (Paul Auster).

Georges Perec nació en París en 1936 y falleció en 1982. Hijo de inmigrantes judíos de origen polaco, quedó huérfano muy pronto: su padre fue asesinado en 1940 en el frente y su madre no regresó de Auschwitz, deportado en 1943. Ha sido una figura de las letras francesas del siglo XX muy significativa. Fue sociólogo de formación y colaboró desde joven en numerosas revistas literarias. Muy ecléctico en su visión del mundo y en su quehacer profesional: ensayista, dramaturgo, gionista de cine, poeta y traductor... Este carácter tan polifacético tiene un reflejo claro en la obra. A veces opina como persona embargada por el sentimiento, a veces como literato. No pocas veces como sociólogo: “cuatro millones de inmigrantes vinieron de Irlanda; cuatrocientos mil inmigrantes vinieron de Turquía y de Armenia...” (p. 76).

La obra cuenta con un prólogo, a cargo de Pablo Martín Sánchez. una nota editorial, dos grandes capítulos (por llamarles de alguna manera, o epígrafes) y un anexo gráfico. Es precisamente Pablo Martín Sánchez el que me presta sus palabras para calificar esta obra, que me ha resultado tan interesante: “El propio Perec confiesa haberse sentido preocupado, fascinado, implicado por las imágenes de Ellis Island, pero el gran mérito de este texto tan breve como extraordinario consiste en que lograr trasladar esa experiencia al lector, preocupándolo, fascinándolo e implicándolo a él también, obligándolo a revisar y a cuestionar su propia historia y su propio concepto de memoria. Porque Ellis Island no deja de ser, en última instancia, un libro sobre la ruina: la ruina física de lo que fue un lugar de esperanza y desesperación, la ruina moral de una sociedad que pone puertas al campo y convierte la memoria en un parque temático” (p. 12).

**José Luis Guzón Nestar.**

## EDUCAR SIN REGAÑAR. ESTRATEGIAS COTIDIANAS PARA EDUCAR SIN GRITOS NI CASTIGOS

SCHMIDT, N. (2021)

Diana. 216 págs.

La obra es una traducción como insinuamos arriba de: Erziehen ohne Schimpfen (Gräfe unzer Verlag, 2019) y aborda una serie de estrategias para descartar los castigos de la educación, o para poner un mayor énfasis en los refuerzos positivos.

Lo de “cuenta hasta diez” antes de responder airadamente tiene su historia y viene a señalar la necesidad de control por parte de los agentes educativos. ¿Pero es que no hay control? ¿Qué sucede en educación? Como en toda actividad, hay ocasiones en que no controlamos nuestros impulsos. Quizás una solución buena -como apunta la autora- es preguntarnos por nuestras pérdidas de control. ¿Qué nos hace perder el control? Dándonos respuestas personales y profundas encontraremos algún principio de solución.

La autora nos dice que “regañar no funciona”, “todos los estudios indican que tanto regañar, gritar como castigar no funcionan. Ninguna de estas técnicas impide que los niños hagan cosas que les prohibimos” (p. 14). Se impone un nuevo modo de afrontar los refuerzos educativos sobre la base de “reglas claras”, no presión, castigos y control, que ha sido la base de la educación autoritaria o represiva de otras épocas: “Necesitamos personas que piensen de forma flexible, que se propongan desafíos, que puedan trabajar con otras personas respetándose mutuamente, y para que sean importantes los valores de la solidaridad, el cuidado de los demás y la pertenencia a una comunidad” (p. 14).

A continuación, en la introducción al libro, viene una frase impactante, al menos para mí: “No gritarle a un niño puede cambiar el mundo” (p. 14).

La verdad que el tema de los castigos (refuerzos positivos/negativos) en educación es un tema complejo, un tema complicado también, sobre el que llevamos reflexionando muchísimo tiempo. Pienso que la solución no puede ser general para todo contexto y en todo tiempo. Tenemos que caminar hacia soluciones parciales (en el espacio-tiempo). Nicola



Schmidt nos ofrece una solución.

La obra consta de una introducción, nueve capítulos, unas páginas de referencias biblio-web-gráficas, notas y un índice de materias. Nos presenta, como resumen de su trabajo, un reto que se puede exportar a cada unidad familiar: “Apúntate al reto de 21 días sin broncas en casa”. Me parece interesante. Para ello hay que marcar unos objetivos inteligentes, confiar en el proceso, motivar y motivarnos, apartar viejos dogmas educativos que puede que ya no sirvan, evitar valoraciones internas, y esperar. Si lo conseguimos, hay que compartirlo, especialmente con quienes nos han ayudado a conseguirlo y celebrarlo; hay que celebrarlo.

Nicola Schmidt es politóloga, escritora y docente. Escribe como periodista en medios *on line*, aunque también en papel, sobre la crianza positiva de bebés y niños y es una de las escritoras de temas educativos con más proyección en Alemania. Desde 2008 lleva un exitoso *blog* sobre maternidad y paternidad. En 2010 fundó el “Proyecto para una educación más humana”, en el que se ofrecen cursos y encuentros para madres y padres así como para educadores y *coaches*.

Ha escrito también: *Artgerecht - Das andere Kleinkinderbuch: Gefühle liebevoll begleiten - Entwicklungsschritte verstehen - Mit Kindern wachsen. Von 2 bis 6 Jahren (Apropiado para la especie - El otro libro para niños pequeños: sentimientos que acompañan con amor - Comprender los pasos del desarrollo - Crecer con los niños. De 2 a 6 años) (2018)*, *Wild World: Wie Kinder an der Welt wachsen und Eltern entspannt bleiben (Mundo salvaje: cómo crecen los niños en el mundo y cómo los padres se relajan) (2019)* y *Vater werden: Dein Weg zum Kind (GU Einzeltitel Partnerschaft & Familie) (Convertirse en padre: su camino hacia un hijo (título único de GU Partnership & Family) (2021)*, entre otros. Una autora prolífica, de gran proyección, que nos ayuda a reflexionar sobre los castigos. A quienes venimos de una tradición educativa de no castigos (*Carta de Don Bosco sobre los castigos, 1883*), potencia nuestra idea de los refuerzos positivos y de abrirse a nuevas posibilidades de crear ambientes educativos, sea en casa o en cualquier ambiente escolar.

**José Luis Guzón Nestar.**

# DIEZ LECCIONES PARA EL MUNDO DE LA POST-PANDEMIA

ZAKARIA, F. (2021)

Paidós. 320 págs.

Zakaria es un pensador racional y reflexivo y un excelente comunicador que, en esencia, ha reunido diez extensas columnas de opinión con una hipótesis de fondo: el Covid 19 está actuando como un acelerador de las tendencias globales existentes. El libro, por tanto, “no trata de la pandemia, sino del mundo que está naciendo como consecuencia de ella”.

Pinta un cuadro de un mundo cuya población se ha beneficiado enormemente de la globalización, pero que también se ve amenazado por el desarrollo de la humanidad a una velocidad sin precedentes. Compara a la humanidad con el coche más rápido jamás fabricado, pero sin elementos de seguridad. De hecho, es probable que el propio Covid provenga de nuestra proximidad cada vez más íntima con los animales, y en su aluvión de estadísticas recuerda al lector que los humanos sacrifican 80.000 millones de animales al año para alimentarse.

Zakaria es un optimista racional y sostiene que debemos recordar que el cambio positivo es más posible durante un periodo de grandes cambios.

Defiende un desarrollo humano más sostenible esbozado a través de diez breves lecciones.

Quizás una de las lecciones más importantes de su obra es que hemos superado el debate político caracterizado por la izquierda y la derecha y, en cambio, estamos en un periodo que se definirá por los argumentos sobre la calidad del gobierno. Se remonta en el tiempo para rastrear y seguir el legado medieval del poder estatal que creció en respuesta a las enfermedades y su capacidad para hacer cumplir las cuarentenas, hasta las expectativas puestas en el estado moderno para manejar la pandemia.

obre el autor: Fareed Zakaria es un periodista, comentarista político y autor indio-americano. Es el presentador de CNN'S Fareed Zakaria y escribe una columna semanal de pago para el Washington Post.



Se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Yale en 1986. Más tarde obtuvo un Doctorado en Gobernanza por la Universidad de Harvard en 1993. Ha publicado, entre otras obras: *The American Encounter: The United States and the Making of the Modern World Essays from 75 Years of Foreign Affairs* con James F. Hoge (1997), *From Wealth to Power* (1998), *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad* (2003), *The Post-American World* (2008), *The Post-American World, Release 2.0* (2011), *In Defense of a Liberal Education* (2015), y el que nos ocupa: *Ten Lessons for a Post-Pandemic World* (2020).

Este libro nos ofrece una instantánea de la situación actual. En cada uno de los capítulos se han entretejido a la perfección algunas de las cuestiones más pertinentes de nuestro tiempo.

El libro comienza con el hecho de que las pandemias no son nada nuevo para la humanidad; más bien la literatura occidental comienza con unas plagas. En su libro, la *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Tucídides escribe: “una terrible plaga arrasó Atenas, matando a un gran número de ciudadanos sanos...” Las plagas suelen tener consecuencias. Por ejemplo, en el siglo XIII la peste bubónica provocó una revolución intelectual: el Renacimiento, la Ilustración y la Reforma.

El libro trata del mundo “post-pandémico” no porque la pandemia haya terminado, sino porque hemos cruzado una etapa crucial en la historia de la humanidad una vez más, de la que hemos recogido varias experiencias y conocimientos que podrían utilizarse en una nueva era, que podría no estar completamente libre de brotes o enfermedades debido al constante desarrollo y modernización que lleva a los humanos a invadir el espacio de los animales.

Estas economías tecnológicamente sofisticadas se convierten así en un caldero perfecto para las transferencias víricas de los animales a los humanos. Ya es hora de que reconozcamos estas vulnerabilidades y hagamos todo lo posible por mitigarlas, regulando los mercados húmedos, prohibiendo la venta de animales exóticos como los murciélagos y las civetas y, por último, desarrollando un sistema sanitario global eficaz.

Cuando se habla de la necesidad de mejorar nuestro sistema sanitario, lo fundamental es la buena gobernanza y la fe en el conocimiento experto o en la ciencia. En esta época de crisis lo que más importaba era la competencia del gobierno de un país, independientemente de sus ideologías políticas, para controlar el virus. Tanto los gobiernos de centro-izquierda (Corea del Sur, Nueva Zelanda, Taiwán) como los de centro-derecha (Alemania, Austria, Australia) lo manejaron bastante bien. Solo los países con populistas

acérrimos y relajados fracasaron en esta pandemia. Despreciaron por completo los conocimientos o consejos de los expertos y pensaron que estos “meritócratas”, una nueva clase dirigente, intentaban dominarlos. La buena gobernanza consiste en dar a los funcionarios y expertos discreción, autonomía y capacidad de ejercer su propio juicio porque han acumulado intensos conocimientos a lo largo de los años mediante rigurosas investigaciones, estudios y prácticas sobre el terreno.

La pandemia ha ampliado invariablemente la brecha de clases. El auge del mundo digital en las dos últimas décadas ha demostrado ser beneficioso para quienes tienen el lujo de trabajar desde casa (WFH) en este momento, a diferencia de las familias con menos ingresos. Esto ha dado lugar a un resentimiento de clase en este momento que ya no se puede ignorar. El Covid podría haber revolucionado nuestro trabajo/empleo. El modelo anterior de fábrica del siglo XX está llegando a su fin y nuestro trabajo está cada vez más ligado a la vida doméstica. El futuro nos devuelve a los viejos tiempos.

En fin, el libro nos ofrece infinidad de nuevas perspectivas no solo para entender el impacto de la pandemia en el presente, sino para ver cómo afrontar un mundo postpandémico futuro.

**Mario E. Meyer.**

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)