



# **METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN**

ASIRE EDUCACIÓN

Primera Edición: Septiembre 2018

ISBN: 978-84-09-05378-0

Impreso en España

Editoras Sonia Rodríguez Cano, Vanesa Delgado Benito, Elvira Mercado Val & Cristina di Giusto

## Prólogo

Es un placer compartir con ASIRE la ilusión por la educación, conocer a tantas con personas implicadas en la integración es una muestra más de que ésta es posible.

Gracias a Sonia Rodríguez Cano, presidenta, por proponer mi prólogo en la publicación *“Metodología y experiencias innovadoras en educación”*. Es un auténtico lujo que se considere un texto como este destinado a la inclusión, necesidades especiales, calidad de vida y otros términos que a veces incomodan en un proyecto tan fantástico. Ahí va un trocito de mi forma de trabajar y mi forma de entender la inclusión.

Gracias y mil gracias por el magnífico trato que he recibido en todo momento, estoy segura de que es el inicio de muchos más proyectos juntas.

Poder exponer mi experiencia y punto de vista en cuanto a la integración en discapacidad y educación se refiere es todo un placer. Cuando me enfrento a un grupo de docentes a los cuales debo explicar mi perspectiva sobre la inclusión debo reconocer que lo hago con muchísimo entusiasmo y feliz porque son personas que modelan, potencian y abren camino a los más pequeños. Gracias a ellos los niños tienen ilusión en el colegio, van motivados y aprenden. La profesión de maestro es vocacional y el hecho de que se sienten un momento no laborable a leer unas ideas y reflexiones sobre educación e inclusión dice mucho de ellos, por esto, gracias a todos los docentes lectores en este momento.

Mi área de trabajo es sanitaria, yo soy logopeda. Cuento con formación complementaria que me ha dado una armadura y muchas herramientas para trabajar con cada una de las familias que entran en mi consulta.

Tengo la suerte de haberme formado de grandes profesionales y en las mejores universidades en distintas necesidades especiales, y por ello, ahora cuento con decenas de familias que acuden desde todas las provincias a mi despacho. No obstante, mi trabajo no inició en consulta, llevo formándome y trabajando desde 2005 como logopeda y desde ese año comencé a conocer e indagar en familias y pacientes, inicié lo que es mi profesión y mi vocación: las personas y el desarrollo íntegro de éstas sean como sean.

Cuando trabajas con familias que tienen un miembro con necesidades especiales dejas de ver el término “etiquetas” como algo peyorativo, no se trata de poner nombres o etiquetar personas. Es este uno de los temas tabús y/o complicados... miedos a las etiquetas, mal de etiquetas o como quiera cada cual denominar. Propongo plantear la idea desde otro prisma.

Cuando un profesional habla de diagnosticar se trata de conocer las capacidades y necesidades de una persona para así, poder ayudarles mediante sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, adaptaciones curriculares, ayudas de apoyos visuales, etc. Se trata de conocer sus puntos fuertes y débiles (todos los tenemos) para así ayudarle en plenitud.

Solo conociendo a las personas podemos saber cómo ayudarles. Como digo, para mí no se trata de etiquetar, se trata de conocer.

Desde mi perspectiva hacer un diagnóstico de paciente es todo un lujo y un proceso íntimo y colmado de respeto ya que esa persona me abre una ventana a su interior, con todo el mimo y el cariño voy a mirar dentro para darle lo mejor de mí, ayudarle con todo lo que sé y tratar de que allá donde vaya se encuentre con lo necesario para que se desarrolle de la forma más completa.

Los procesos para llegar a un diagnóstico no lo considero etiquetar para clasificar a las personas y separarles, sino que ayudan a los profesionales para conocer a las personas, qué perfil tienen y cómo ayudarles en su camino. Una vez que se ha pasado por esto, inicia la verdadera andadura de la intervención si se trata de un adulto o la intervención y colegio si se trata de un niño.

En este prólogo para ASIRE propongo varios puntos sobre cómo llevar la integración en educación, por dónde vamos desde mi punto de vista en educación dentro del largo camino que supone que un niño con unas necesidades determinadas pueda ir a un colegio que quiera y desde allí recibir la educación con los apoyos que necesite y la aceptación por el resto de los alumnos y docentes. Éste para mí sería el final ideal, aún nos queda, pero el hecho de querer ir hacia él, el hecho de que estemos todos reunidos hablando sobre ello y el trabajo de ASIRE y de otras instituciones hará que algún día sea realidad. La inclusión como tal se entiende como un concepto técnico-teórico de psicopedagogía y nos habla sobre cómo debe abordar el colegio la heterogeneidad de los niños. Este concepto surge en los años 90 desde la mejora del concepto “integración”, por lo tanto, es un concepto relativamente joven. Es muy interesante que seamos conscientes de esta juventud del término ya que las necesidades nos exigen avanzar como sociedad muy rápido, quizás más rápido de lo que muchos puedan estar preparados.

Podemos hacer un ejercicio para darnos cuenta de algo: si miramos hacia atrás unos cincuenta años seguro que conocemos a algún abuelo que nos cuenta que conoce a alguien que tenía un hijo con alguna discapacidad y no salía de casa. Hace solo cincuenta años el cómo se trataba la discapacidad era completamente tabú. Ahora pedimos diversidad funcional, aceptación e integración. Es un cambio social muy importante y debemos ser conscientes de todos los pasos que hay que dar para llegar a él no solo a nivel docente, también social, laboral, etc.

El colegio debemos entenderlo según el concepto de integración, como un centro de referencia para todos los niños, es decir, debe ser el centro quien se adapte a cada uno de los niños y no los niños los que adapten al centro. Y hablamos de heterogeneidad...por lo tanto, entendemos que los seres humanos somos heterogéneos. No entendiendo heterogéneos en clases sino en características, hay personas con unos rasgos físicos y psíquicos, unas capacidades para unas cosas u otras y éstas le hacen tener mayores habilidades para unas cosas u otras preferentemente.

No todas las personas somos iguales en cuanto a capacidades se refiere ya que cada uno tiene un perfil y hay actitudes que nos habilitan para hacer una determinada actividad de una forma más fluida. Podemos hablar de que hay personas que tienen vocación para determinadas actividades y otras, para otras. Los niños, son iguales. Hay niños con unas capacidades para determinadas actividades y otras para otras, por supuesto todos los niños deben experimentar, conocer sus habilidades, conocer y reconocer cuáles son sus actividades favoritas y como se sienten cómodos. Sólo así las personas alcanzan el éxito, llegando a hacer lo que realmente les gusta, se sienten habilidosos y se desarrollan de forma cómoda. La base de esta exploración a nivel académico es el colegio.

En esta línea, hay un modelo de escuela que denominamos escuela- comunidad en la cual tienen papel activo las familias y profesorado, pero este modelo presenta unas críticas bastante contundentes que vamos a analizar.

La primera crítica al modelo de escuela- comunidad es la formación de profesorado. Plantean críticas respecto a que los profesores no tienen formación específica en necesidades especiales ni en inclusión como para poder llevar a cabo una educación de calidad en un aula con niños de necesidades especiales además de fomentar y facilitar la heterogeneidad de cada uno de los alumnos del aula.

Otra crítica aplastante a este modelo de escuela es la ratio de alumnos ya que no es viable que un docente lleve a cabo un trabajo de éxito respetando la heterogeneidad y entendiendo esto como un aspecto positivo cuando se enfrenta a ratios de más de 20 alumnos por aula.

Por último y no por ello menos importante es la necesidad de implicación de las familias para llevar el modelo de escuela – comunidad. En la mayoría de las familias actuales trabajan todas figuras de referencia por lo que, la posibilidad de seguimiento mediante reuniones, colaboración en actividades diarias se reduce considerablemente ante las exigencias de horarios de trabajo y las dificultades de conciliación.

Además de estas críticas podemos plantear otros aspectos importantes que nos invitan a la reflexión y son:

### **¿Todos los profesionales pueden llevar a cabo actividades de inclusión?**

Mi opinión personal es que con formación y vocación Sí. Es necesario tener formación sobre las distintas necesidades, capacidades y cómo facilitar el día a día de cada uno de los alumnos, cómo integrar lo trabajado en el aula en el día a día y sobre todo generalizar esto para que su calidad de vida se vea beneficiada.

Es claro que la integración en educación es un trabajo directo de calidad de vida ya que si una persona se siente reconocida y aceptada por los demás y logra formarse sus aspectos de calidad de vida en éste área se verán reconfortados.

Hay otros aspectos que hablan sobre inclusión y calidad de vida que me resultan muy interesantes, hay investigaciones que he tenido la oportunidad de leer al respecto y os invito a todos a hacerlo porque se trata de abrir ventanas hacia las ideas y realidad sobre éstas. Se planteó la premisa que decía que los alumnos con mayores capacidades pierden oportunidades si en las mismas aulas que ellos había niños con necesidades. En este sentido, estudios demuestran que no es así, los niños con capacidades de aprendizaje mayores aprendieron de la experiencia, objetivos que sólo en este contexto podían entender. Llevar a los niños a contextos heterogéneos le hacen entender la heterogeneidad como la realidad del día a día, ver la diversidad funcional te hace conocerla y, verla con normalidad, además de poder enfrentarte y aprender a ella.

Por otro lado, la escuela se plantea como un lugar de encuentro en el que se crea o se desarrolla la identidad. Una identidad sana es una identidad en diversidad, por lo tanto, los niños que tienen la oportunidad de estar en contextos heterogéneos cuentan con la opción de crear una identidad desarrollada en diversidad de forma sana e inclusiva.

En este punto... es interesante la reflexión sobre los colegios de educación especial, interesante el cómo afecta este tipo de centros a la identidad de los niños que acuden y, sobre todo, si los niños de aulas ordinarias sabrían hablar, saludar o simplemente dirigirse a un niño de otro centro de esas características. No olvidemos que todos esos niños serán adultos, que hay posibilidades de inclusión laboral y cabe la posibilidad de ser compañeros de trabajo.

### ¿Sabrían ser compañeros de trabajo si nunca han visto niños con diversidad funcional?

Para la OMS la calidad de vida implica la percepción que una persona tiene de su situación de vida en relación con su contexto, sus objetivos, aspiraciones y preocupaciones. Contamos con distintos parámetros, que son:

- ❖ **Bienestar físico:** salud y seguridad física de las personas. Bienestar material: ingresos, nivel adquisitivo, transporte, etc. Bienestar social: relaciones personales, amistadas, familia, etc.
- ❖ **Bienestar emocional:** autoestima, creencias e inteligencia emocional.
- ❖ **Desarrollo:** acceso a la educación y a las posibilidades de contribuir y ser productivos a nivel laboral. Al estudiar estos parámetros de calidad de vida vemos que es amplio, desde niños hay que trabajar para que sepan desarrollar sus relaciones personales de una forma sana (tenemos un debate muy activo actualmente sobre ello debido al uso de las redes sociales y móviles en menores), inteligencia emocional (actualmente se está iniciando actividades sobre ello en colegios y está dando resultados estupendos), productividad a nivel laboral y acceso a la educación, etc.

Hay un largo camino para poder alcanzar esto en plenitud con las personas con necesidades especiales, sobre todo porque necesitamos ver la diversidad como aceptación de las diferencias no solo con las personas con necesidades especiales sino entre personas sin ellas.

Como ya he dicho anteriormente todos somos diferentes, todos tenemos unas cualidades que nos hacen ser mejores para unas cosas u otras. Debemos potenciar este tipo de habilidades, reconocerlas y trabajar por ser personas felices desde que son niños. Tener relaciones sanas desde la niñez respetando estas diferencias, relaciones no competitivas sino constructivas. Contar con educación en la que los grupos de trabajo y exposiciones sean la bandera y así aprendan a escuchar a los demás, respetar y conocerlos.

En definitiva, si llevamos al día a día las relaciones entre personas con necesidades especiales y sin ellas éstas podrán incluirse desde la normalidad.

Estela M.<sup>a</sup> Fernández Pérez

Logopeda col.28/0877

# Índice

<b>Capítulo 1:</b> Transfiriendo las aulas Tamara Ambrona, Claudia Messina, Javier González-Patiño & Gema De Pablo.....	3
<b>Capítulo 2:</b> Los valores del cuerpo de los docentes de Educación Física y sus estudiantes: diferencias y similitudes Lorena Velasco-Santos .....	9
<b>Capítulo 3:</b> Alternativas a la “Educación tradicional” Sara García Salinero, Andrea Cano Ruiz & Silvia González Marín .....	19
<b>Capítulo 4:</b> La adquisición de competencias socio-personales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos Carlos Bilbao Contreras .....	29
<b>Capítulo 5:</b> El sexismo benevolente. Intervención en la etapa adolescente Andrea Arnaiz García, Cristina Di Giusto Valle, Juan Pablo Pizarro Ruiz & Patricia Guerra Mora .....	38
<b>Capítulo 6:</b> La influencia de variables de perfil en los valores del cuerpo. Un análisis para los estudiantes de Bachillerato en Castilla y León David Blanco-Alcántara & Lorena Velasco-Santos .....	43
<b>Capítulo 7:</b> Hacia la inclusión educativa: cómo influye el humor en menores afectados por procesos oncológicos de larga duración y sus familias Julia Bastida Susinos & María Fernández Hawrylak .....	52
<b>Capítulo 8:</b> CLIL as a National Education Policy Gamze Korbek & Raquel Casado Muñoz .....	61
<b>Capítulo 9:</b> Maltrato infantil, un problema de salud pública Icíar García Varona & María Ángeles Martínez Martín .....	69
<b>Capítulo 10:</b> Matemáticas en el entorno Inés Alameda Martínez, Raquel Gil Fuente & María González Castillo .....	77
<b>Capítulo 11:</b> Estrés y estrategias de afrontamiento: causas e implicaciones preventivas en discapacidad intelectual Begoña Medina Gómez & Gloria Pérez de Albéniz Garrote .....	89
<b>Capítulo 12:</b> Programa de lectura en tercero de educación infantil: Experiencia de Aula Sonia Rodríguez Cano & Ana Yáñez Fournier.....	97
<b>Capítulo 13:</b> Beneficios de promover el autocontrol en la etapa de Educación Primaria Noemí Sainz de Santiago, Jorge Carranza Briones & Elvira Mercado Val .....	102
<b>Capítulo 14:</b> Tecnología, robótica e inglés Beatriz Gil Arroyo .....	114
<b>Capítulo 15:</b> El análisis de los estereotipos intergeneracionales a través de la dinamización lúdica Vanessa Baños Martínez, Eva María López Perea & María Diez Ojeda .....	119
<b>Capítulo 16:</b> Programa “filosofía”: desarrollo del pensamiento crítico en educación especial a través de la filosofía Tamara Sáiz Suárez, Noemí Sainz de Santiago & Elvira Mercado Val .....	129
<b>Capítulo 17:</b> Generacional: Observatorio para la Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en Jóvenes Gema de Pablo González .....	140
<b>Capítulo 18:</b> Pensamiento reflexivo en educación superior a través de la utilización del blog como porfolio de aprendizaje Vanessa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde, Víctor Abella García & David Hortigüela Alcalá .....	152

<b>Capítulo 19:</b> Experiencia formativa docente en el Programa “Escuela de investigadores” Azucena Esteban Alonso, Ana Alonso Pobes, Rosa María Gil Perfecto, Carlos Jara Jiménez & Andrés Martín Cano .....	160
<b>Capítulo 20:</b> El método cii en Educación Infantil: análisis comparativo María González Castillo, Raquel Gil Fuente & Inés Alameda Martínez .....	168
<b>Capítulo 21:</b> La importancia de la educación emocional y social en la Educación Primaria. El reto de su integración curricular Natalia Miguel Ramos .....	177
<b>Capítulo 22:</b> Inclusion of immigrant children Janet Wolf, Raquel Casado-Muñoz & Francesca Pedone .....	185
<b>Capítulo 23:</b> Estudio de caso: la enseñanza de la lectura y escritura de forma independiente en alumnado con Síndrome de down Carlos Borque Capilla .....	194
<b>Capítulo 24:</b> Diferencias de género y análisis de la autopercepción académica en una muestra de adolescentes consumidores de tóxicos Gloria Pérez de Albéniz Garrote & Begoña Medina Gómez .....	205
<b>Capítulo 25:</b> El arte como experiencia motivadora para el desarrollo de material didáctico en alumnos universitarios Vanesa Ausín Villaverde, Sonia Rodríguez Cano & Vanesa Delgado Benito .....	213
<b>Capítulo 26:</b> Evaluación de la alegría y la tristeza como emociones contradictorias en alumnos con AAF a través de la técnica delphi Laura Revuelta Saez .....	218
<b>Capítulo 27:</b> Recursos metodológicos para enseñar inglés en aulas inclusivas de Educación Primaria Alba Gómez Orcajo, Luis Gómez Orcajo & José Antonio Gómez Monedero .....	232
<b>Capítulo 28:</b> Decision making as a moment of inclusion for students in internship Chiara Varrica & Giuseppa Cappuccio .....	237
<b>Capítulo 29:</b> La participación familiar como medio para despertar las vocaciones científicas María Díez-Ojeda, Eva María López-Perea & Vanesa Baños Martínez .....	248
<b>Capítulo 30:</b> Estudio del nivel de empatía de los estudiantes universitarios de educación Nuria Alonso Alcalde & Valeriana Guijo Blanco .....	256
<b>Capítulo 31:</b> Estudio de necesidades en competencia social e interpersonal en adolescentes de Miranda de ebro Lara Santamaría Contreras, Patricia Calvo Moreno & Cristina Di Giusto Valle .....	266
<b>Capítulo 32:</b> La mejora de la competencia lingüística mediante el uso de la entrevista como herramienta metodológica Azucena Esteban Alonso, Ana Alonso Pobes, Rosa María Gil Perfecto, Carlos Jara Jiménez & Andrés Martín Cano .....	274
<b>Capítulo 33:</b> Una innovación educativa para el aula: la moneda social y complementaria David Blanco-Alcántara & Borja García-Villafranca .....	282
<b>Capítulo 34:</b> Intervención en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el acceso a la etapa de Educación Secundaria Raquel Gil Fuente, Inés Alameda Martínez & María González Castillo .....	295
<b>Capítulo 35:</b> Educando en valores a través de las narraciones (fábulas y cuentos) Jorge Carranza Briones, Tamara Sáiz Suárez & Vanesa Baños Martínez .....	306
<b>Capítulo 36:</b> Programa de prevención de la influencia negativa de las redes sociales sobre la imagen corporal “A mi yo virtual” Patricia Calvo Moreno1, Lara Santamaría Contreras & Cristina Di Giusto Valle .....	316
<b>Capítulo 37:</b> Implantación en un centro rural de una Comunidad de Aprendizaje Lorena Ortega González & Valeriana Guijo Blanco .....	326
<b>Capítulo 38:</b> Promoción de vocaciones científico-tecnológicas a través de programas de enriquecimiento curricular Martha Lucía Orozco Gómez, Radu Bogdan Toma & Jairo Ortiz-Revilla .....	336

# Capítulo 1:

## Transfiriendo las aulas

Tamara Ambrona  
Claudia Messina  
Javier González Patiño  
Gema De Pablo

### Introducción

Son muchos los autores que han defendido la idea de extender la formación del profesorado más allá del campus (Cuban, 1969; Flowers et al., 1948; Zeichner, 2010). En este sentido, Darling-Hammond (2009) establece que la parte práctica de la formación del profesorado se ha hecho con bastante desorden, dependiendo de la idiosincrasia de los lugares, con poca orientación sobre lo que en ellos ocurre y con poca conexión entre el trabajo universitario y la realidad de la práctica docente.

Algunos trabajos en este sentido se han centrado en el uso estratégico de las habilidades que existen en la comunidad para educar futuros maestros/as sobre cómo ser docentes de éxito en sus comunidades (Boyle-Baise y McIntyre, 2008; Mahan, 1982; Sleeter, 2008; Zeichner y Melnick, 1996). El trabajo de Barbara Seidel y Gloria Friend durante una década en Columbus, Ohio (Seidel y Friend, 2002), es un ejemplo del más reciente enfoque de la enseñanza abierta a la comunidad. Gracias a esta experiencia de conexión entre el aula y la comunidad, futuros maestros/as de educación primaria fueron capaces de documentar el desarrollo de sus propias competencias culturales.

A pesar de que algunas de estas ideas de conexión entre las prácticas del alumnado universitario y la comunidad son de hace décadas, las aulas universitarias se siguen manteniendo como espacios cerrados con poca o ninguna conexión con el entorno. Las prácticas generadas por el alumnado año tras año, de alguna manera permanecen “invisible” ya que no suele trascender del ámbito de la universidad. Para cambiar este hecho, se ha desarrollado un proyecto que busca abrir los recursos creados por el alumnado a toda la comunidad educativa y a toda persona interesada en aprender.

El presente proyecto nace partiendo de esta reflexión: conectar la práctica de los docentes en formación con la realidad de su futura práctica profesional. En definitiva, abrir las aulas universitarias y los conocimientos que en ellas se generan a la comunidad y a los agentes educativos implicados en el proceso de desarrollo de los/as niños/as, especialmente docentes y familias. Con esta propuesta se pretende, además de buscar un vínculo entre futuros maestros/as y la comunidad, desarrollar habilidades del profesorado en formación, como puede ser el compromiso con la educación, la implicación con la comunidad y comenzar a formarse en labores de asesoramiento a familias. Por tanto, el proyecto consiste en generar transferencia de conocimiento de las prácticas del estudiantado a “familias, maestros/as y la comunidad en general”.

De tal forma que el propio alumnado perciba la relevancia y la utilidad de las tareas que realiza en el aula, dotando de significado a las prácticas de la asignatura.

Para lograr dicha conexión con la comunidad y la transferencia de conocimiento, se creará el espacio virtual “momentos para la enseñanza”, espacio virtual abierto entre el alumnado y la comunidad en el que se propondrán situaciones/momentos cotidianos en los que las familias y la comunidad podrán disponer de herramientas creadas por el alumnado vinculadas al contenido de asignaturas relacionadas con el desarrollo infantil.

*Significando las tareas de prácticas, expandiéndolas a la comunidad.*

El objetivo general de la propuesta consiste en ofrecer una experiencia de aprendizaje expandida, mediante el uso de herramientas abiertas y estándares de la web social, que amplíe las posibilidades de conversación y recursos educativos de la comunidad de aprendizaje que se constituya, así como dar visibilidad a sus actividades y que les añada valor hacia otros grupos o comunidades. Se trata, por tanto, de proporcionar en la asignatura un enfoque abierto, en el que se incorporan el escenario de las redes y los medios online como un nuevo espacio donde desarrollar la actividad, reforzando el componente participativo independientemente de la ubicación geográfica y extendiéndose asimismo más allá de lo temporal.

El modelo de organización se basará en el funcionamiento en red (poco lineal o jerarquizado). Resulta muy adaptativo, pues como sistema complejo y comunitario de crecimiento, tiene como característica relevante la capacidad de auto-organizarse en la medida en que va aprendiendo a adaptarse a los ciclos de situaciones de crecimiento. La estrategia sugerida para conseguir una práctica expandida de estas características que apuesta por la producción colectiva de conocimiento público pasaría por diseñar e implementar los siguientes elementos funcionales:

- ❖ El nodo central o hub, entorno virtual que integra la participación y la comunicación, construido mediante un gestor de contenidos (un blog con la plataforma abierta WordPress), suficientemente flexible como para servir de soporte a las redes sociales y otras plataformas que se incorporen y para la dinamización de la comunidad (agregación, suscripción RSS, etc.).
- ❖ Una guía de estilo que aporte el marco de protocolos comunes deseables para la comunidad, con sugerencias técnicas y conceptuales para mejorar la calidad de la participación.
- ❖ Redes sociales que permitan ampliar la conversación, dinamizando aportaciones y generando confianza para aumentar las posibilidades de relación entre los estudiantes, y entre éstos y posibles nuevos contactos relevantes. Entre las que permiten alcanzar esos objetivos, adecuándose a cada uno de una manera diferente, se recurrió a la utilización de Google+, Facebook (social), y Twitter (microblogging).
- ❖ También se han tenido presentes cuestiones relativas al diseño adaptable (responsive design) para aprovechar las posibilidades que ofrece el acceso mediante dispositivos móviles (smartphones, tablets, etc.).

Esta propuesta busca mejoras en varios aspectos, principalmente supone un programa de formación y perfeccionamiento de las prácticas asociadas a las asignaturas universitarias. Para ello, se utilizarán las nuevas tecnologías como agente social de cambio, medio de conexión con la comunidad educativa, buscando proponer prácticas que resulten, por una parte, significativas para el alumnado y, por otra, que trasciendan a la comunidad educativa.

Este último aspecto supone un valor añadido ya que pretende convertirse en una especie de plataforma virtual de recursos relacionados con el desarrollo infantil.

Partiendo de estos planteamientos, se espera que nuevas formas de conectar las prácticas con la realidad tengan una repercusión en el rendimiento práctico y teórico de los estudiantes universitarios, así como en el interés que les puedan generar.

## Metodología

### *Participantes*

Se contó con la participación de 135 estudiantes de primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 17 y los 27 años de edad (76% mujeres y 24% hombres). La muestra total estaba dividida en dos de los grupos preestablecidos por orden de matriculación de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo Infantil I (n1=68 y n2=67). Uno de los grupos se estableció como grupo control (realizó las prácticas habituales hasta el momento), el segundo grupo se definió como experimental (realizó la nueva propuesta de prácticas “momentos para la enseñanza”).

### *Variables*

Se tendrán en cuenta varias variables para la evaluación de la efectividad de la propuesta:

- ❖ Rendimiento: Se analizarán las notas medias obtenidas tanto en las prácticas de la asignatura (parte de la nota práctica corresponde al profesor y parte a los propios compañeros de clase), como en el examen teórico.
- ❖ Indicadores generales: de forma global se tendrán en cuenta variables como: la tasa de abandono de las prácticas y el número de conflictos generados en los grupos.

Alguna de las variables que se han mantenido constantes para evitar influencias en los resultados fueron: las horas de dedicación, los contenidos de la asignatura, el personal que impartía los contenidos, el peso de las calificaciones de teoría y práctica sobre la nota final y el tipo de examen teórico realizado.

### *Procedimiento*

En ambos grupos al comienzo de las clases se informó tanto del sistema de evaluación como de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura, se facilitó de igual modo el acceso a los materiales y documentos de consulta para el seguimiento de las clases. Como se ha señalado con anterioridad los contenidos teóricos fueron los mismos en ambos grupos, únicamente se establecieron cambios en las prácticas. Es necesario mencionar que se modificaron las prácticas en sí mismas, no la metodología de trabajo, ya que en ambos grupos (control y experimental) se trabajó de forma cooperativa y los propios estudiantes se dividieron en pequeños subgrupos de trabajo de entre 4 y 6 integrantes.

El grupo control realizó las prácticas habituales de la asignatura, que consistían en dos trabajos grupales a lo largo del semestre. En el primero de ellos debían crear un video donde describían las características y limitaciones de la teoría del desarrollo que seleccionasen; el segundo trabajo consistía en un proyecto cuya finalidad era la observación-evaluación de algún área del desarrollo.

A los estudiantes del denominado grupo experimental se les pidió que seleccionasen un concepto del desarrollo para cada tema de contenidos (en total cuatro prácticas con el mismo formato, una por cada tema). Una vez seleccionado el concepto del desarrollo que más les había interesado de cada tema y basándose en él, debían crear una actividad para que las familias hicieran con sus hijos/as. En dicha actividad propuesta las propias familias podrían aprender cuestiones del desarrollo evolutivo, clasificar en qué etapa del desarrollo están sus hijos/as o potenciar en ellos alguna capacidad del desarrollo. Con las actividades generadas se creará un repositorio de consulta en el espacio virtual y, de esta forma, las propias familias podrán acceder a las propuestas. Se pretende comenzar a formar a los estudiantes en su labor de asesoramiento a familias en un futuro profesional.

Para ambos grupos el porcentaje de calificación de las prácticas fue del 50% sobre la nota final, siendo el otro 50% de la calificación para el examen teórico.

## Resultados

En primer lugar, se analizó el rendimiento práctico y teórico de ambos grupos (grupo control vs. grupo experimental). Como se puede ver en la Tabla 1, el grupo experimental obtuvo mejores calificaciones tanto en la parte práctica como en la parte teórica de la asignatura. Para realizar una comparación equitativa entre los alumnos, se han tomado como referencias las calificaciones de todos ellos en el examen teórico de la convocatoria ordinaria de la asignatura. De esta forma se pretende eliminar cualquier efecto del mayor tiempo de preparación (la convocatoria ordinaria se produjo en enero y la extraordinaria en junio) o de la experiencia previa del examen que los alumnos suspensos en la convocatoria ordinaria pudieran tener.

Tabla 1. Medias de rendimiento en función del tipo de prácticas realizadas (puntuaciones sobre 10).

	Media grupo control	Media grupo experimental	Prueba t muestras independientes y nivel de significación
Nota media prácticas	8,32	8,55	$t(133)=-2,26; p=,02$
Nota media teoría	4,76	6,52	$t(130)= -5,78; p<,0001$
Media global en la asignatura	6,52	7,53	$t(130)= -6,29; p<,0001$

En relación con los indicadores globales, se produjo un porcentaje similar de abandono/no realización de las prácticas en ambos grupos (inferior en ambos al 2,8%). Para la convocatoria del examen ordinario de la asignatura, del grupo control suspendió el 33% frente al 8,9% del grupo experimental.

En cuanto a los conflictos generados en los grupos, en el grupo control se registraron dos conflictos que llevaron a cambios de grupo y divisiones, mientras en el grupo experimental no se registraron modificaciones de los grupos formados inicialmente.

## Discusión y conclusiones

Los resultados analizados en la comparativa de ambos grupos (grupo control vs. grupo experimental) han puesto de manifiesto las repercusiones de expandir los conocimientos generados en el aula a la comunidad.

El sentido y la utilidad que se otorgan a unas prácticas útiles repercuten directamente en la implicación del alumnado, en su rendimiento e implicación. Una forma diferente de hacer las prácticas no solo aporta un mayor rendimiento en las mismas, sino un rendimiento también mayor en la forma de aprender, ya que los alumnos del grupo experimental mostraron mayor rendimiento tanto en sus prácticas como en los contenidos teóricos de la asignatura. Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Díaz y Hernández (2004), en los que se señala la importancia de la construcción y reconstrucción del alumnado sobre su propio aprendizaje, un aprendizaje que es mayor si se aporta de significado y transferencia.

### *Futuras líneas de investigación*

Se pretende que la plataforma virtual creada sea un espacio abierto de conexión, un repositorio de materiales y actividades creadas desde la universidad que pueda ser de utilidad a docentes y familias. Para ello, en siguientes cursos académicos se pretende gestionar la participación contando con e-moderación siempre que haya un escenario abierto a la conversación, bien sea en espacios virtuales públicos o privados, es decir, para los miembros de la comunidad. El planteamiento operativo para dinamizar la participación y el liderazgo compartido con la ayuda de e-moderadores en comunidades virtuales se desarrolla partiendo de la aproximación de las comunidades de práctica. Esta moderación o consultoría participativa puede implicar, entre otras, tutela, monitorización, gestión, seguimiento y dinamización. La e-moderación estaría coordinada por un comité compuesto por los miembros del equipo y representantes de los estudiantes.

La posibilidad de extender este proyecto es muy alta; con la propia implantación del mismo, se está extendiendo el conocimiento generado en el aula a toda persona interesada en los contenidos compartidos. Además, una vez finalice la implantación del proyecto, el espacio virtual creado seguirá siendo público para que toda persona interesada pueda consultarlo y aplicar lo propuesto en su día a día. Resulta muy factible la implantación de esta propuesta tanto a otras asignaturas con contenidos vinculados al desarrollo infantil, como a cualquier otra temática de aprendizaje.

## Referencias Bibliográficas

- Boyle-Baise, y McIntyre, D.J. (2008). "What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition) (pp. 307-330). New York: Routledge.
- Cuban, L. (1969). "The teacher and community". *Harvard Educational Review*, 39(2), 253-272.
- Darling-Hammond, L. (February, 2009). *Teacher education and the American future*. Charles W. Hunt Lecture, presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Constructivismo y Aprendizaje significativo. Editorial: Mc Graw Hill.
- Flowers, J.G., Patterson, A., Stratemeyer, F. y Lindsey, M. (1948). *School and community laboratory experiences in teacher education*. Oneata, N.Y.: American Association of Teachers Colleges.
- Mahan, J. (1982). "Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project". *Journal of Equity and Leadership*, 2(2), 100-109.
- Sangrá, A. y González, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Colección Educación y Sociedad Red. Editorial UOC.
- Seidel, B. y Friend, G. (2002). "Leaving authority at the door: Equal status, community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 18, 421-433.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 123-149.

## Capítulo 2:

### Los valores del cuerpo de los docentes de Educación Física y sus estudiantes: diferencias y similitudes

Lorena Velasco-Santos

#### Introducción

Es tan asumida la realidad del cuerpo como desconocida su esencia. En esta sociedad occidental de prisas e impetuosa necesidad de optimizar la productividad y el rendimiento, el cuerpo se encuentra al servicio de su existencia material mientras desvanece en su integridad desunificada. El cuerpo acusa y somatiza el vertiginoso ritmo de una sociedad desenfrenada, desembocando en muchas ocasiones en síntomas patológicos que anuncian una salud tan meramente física como irreal. En este contexto en que los cuerpos enferman de frivolidad, el presente artículo dirige su mirada sobre la Educación Física (EF) como opción de intervención en los valores del cuerpo que representan la realidad que éste vive, padece o experimenta.

La EF brinda un especial potencial y oportunidades para reunificar ese cuerpo fragmentado que perdió su dimensión no material. Los contenidos de la materia recuerdan las múltiples dimensiones del cuerpo bajo una misma realidad, sin embargo, los verdaderos transmisores de valores no son las leyes educativas que albergan los contenidos y demás elementos curriculares, sino los propios docentes de la asignatura quienes, mediante currículo explícito u oculto, impregnan su propia perspectiva a sus alumnos. De este modo, reconociendo la gran labor que pudiera cumplir la EF para sanar los cuerpos y el papel prioritario de los docentes en esta labor de intervención, se considera imprescindible una lectura de la realidad sobre los valores del cuerpo de los docentes de EF y sus estudiantes que siente las bases de una posterior intervención educativa.

#### Objetivo e hipótesis

Antes de realizar cualquier intervención educativa se debe conocer la realidad que acontece. Así, el objetivo general del presente artículo es analizar los valores del cuerpo de los docentes de EF y de sus estudiantes de primero de bachillerato, detectando similitudes y diferencias en los valores del cuerpo entre ambos colectivos.

De este objetivo general se desprende la hipótesis que se contrastará en el correspondiente estudio empírico:

H1: Los valores del cuerpo de los docentes de EF presentan diferencias estadísticamente significativas respecto de los valores de los estudiantes.

## Participantes y proceso de selección

La investigación se ha llevado a cabo en Castilla y León en el curso escolar 2014/2015, y se ha solicitado su participación a los 274 centros de la comunidad autónoma que imparten primero de bachillerato, siendo finalmente 536 los estudiantes finalmente participantes y 26 docentes de EF.

## Instrumento de medida

Se ha empleado el test de valores del cuerpo elaborado por Casares y Collados (1998) que estructura 250 ítems en 10 categorías de valores del cuerpo o grupos de 25 palabras: 1. Biológico, 2. Ecológico, 3. Instrumental, 4. Dinámico, 5. Afectivo-social, 6. Ético, 7. Estético, 8. Religioso, 9. Intelectual y, por último, 10. Placer. Estos valores son conceptualmente descritos por Gervilla (2000:219-220). El test reside en la valoración de agrado/desagrado que el individuo, de forma rápida e intuitiva, otorga a cada ítem. Las respuestas se gradúan en una escala Likert desde su consideración muy agradable (+2) a muy desagradable (-2), pasando por la indiferencia la indiferencia (0). Así, cada valor del cuerpo o conjunto de 25 ítems obtiene puntuaciones comprendidas entre (+50) y (-50) que definen la predilección del individuo por determinado valor del cuerpo.

## Procedimiento llevado a cabo

En primer lugar se realiza un estudio de validez y fiabilidad del instrumento de medida mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, resultando dicho instrumento válido y fiable para la muestra seleccionada ya que éste muestra un valor de 0,956 para la muestra de estudiantes, de 0,967 para los docentes de EF, y de 0,956 para el total de la muestra.

A continuación, se diferencian dos vías de obtención de resultados o procedimientos, empleando los 250 ítems que componen el test o los 10 valores del cuerpo en que éstos resultan. En ambos casos, el análisis se realiza mediante el cálculo de valores medios y de frecuencias máximas, por lo que resultan cuatro vías diferenciadas. El análisis de valores medios se muestra coincidente tanto si se realiza con los 250 ítems como si se emplean los 10 valores del cuerpo, por lo que finalmente se obtienen tres metodologías distintas.

El estudio comprende estadísticos descriptivos, analizando frecuencias absolutas y relativas, valores máximos, mínimos y medios, y valores de dispersión como la desviación típica, hasta la estadística inferencial, aplicada en el análisis de valores medios de los valores del cuerpo. Tras comprobar la no normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov (resultado inferior a 0.05), se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el test de diferencias de medias.

Las herramientas utilizadas han sido la hoja de cálculo Excel en sus opciones avanzadas y el programa estadístico SPSS en su versión 23.

## Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados obtenidos en cada una de las tres metodologías aplicadas, realizándose posteriormente de forma conjunta la interpretación de los mismos. Así, se comienza por el procedimiento por palabras y el análisis de la frecuencia de las mismas. La tabla 1 recoge las puntuaciones y diferencias entre ambos colectivos, la figura 1 su representación gráfica y la tabla 2 la distribución jerárquica.

Tabla 1: Puntuaciones del análisis de frecuencias de palabras

Valores	Docentes	Estudiantes	Total general	Diferencia (Doc-Est)
1. Biológico	36,00	30,00	33,00	6,00
2. Ecológico	25,00	10,00	17,50	15,00
3. Instrumental	9,00	9,00	9,00	0,00
4. Dinámico	30,00	24,00	27,00	6,00
5. Afectivo/social	34,00	29,00	31,50	5,00
6. Ético	18,00	21,00	19,50	-3,00
7. Estético	27,00	22,00	24,50	5,00
8. Religioso	2,00	1,00	1,50	1,00
9. Intelectual	33,00	30,00	31,50	3,00
10. Placer	36,00	47,00	41,50	-11,00

Figura 1: Representación gráfica

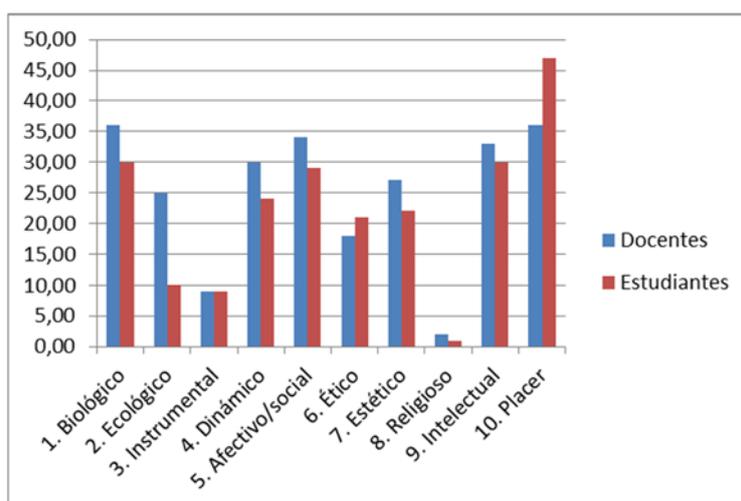


Tabla 2: Jerarquía

Jerarquía valores			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	36	10. Placer	47
1. Biológico	36	1. Biológico	30
5. Afectivo/social	34	9. Intelectual	30
9. Intelectual	33	5. Afectivo/social	29
4. Dinámico	30	4. Dinámico	24
7. Estético	27	7. Estético	22
2. Ecológico	25	6. Ético	21
6. Ético	18	2. Ecológico	10
3. Instrumental	9	3. Instrumental	9
8. Religioso	2	8. Religioso	1

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos según el análisis de valores medios. La tabla 3 muestra las puntuaciones y diferencias entre ambos colectivos, indicando si dichas diferencias son estadísticamente significativas, la figura 2 representa gráficamente dichas puntuaciones y la tabla 4 recoge la distribución jerárquica.

Tabla 3: Puntuaciones de valores medios y análisis de diferencias

Valores	Docentes	Estudiantes	Total general	Diferencia (Doc-Est)	Test Medias
1. Biológico	31,38 (8,57)	25,14 (8,22)	25,43 (8,34)	6,24	***
2. Ecológico	20,65 (10,07)	11,83 (11,36)	12,24 (11,45)	8,82	***
3. Instrumental	13,54 (8,19)	8,5 (8,77)	8,73 (8,80)	5,04	***
4. Dinámico	29,92 (7,53)	20,73 (11,19)	21,16 (11,22)	9,19	***
5. Afectivo/social	29,54 (9,18)	24,9 (10,62)	25,11 (10,60)	4,64	**
6. Ético	18,04 (8,62)	15,92 (8,54)	16,01 (8,55)	2,12	
7. Estético	27,62 (9,51)	24,26 (12,82)	24,42 (12,70)	3,36	
8. Religioso	2,08 (19,31)	-6,23 (20,35)	-5,85 (20,37)	8,31	**
9. Intelectual	31,5 (9,36)	24,49 (12,31)	24,81 (12,28)	7,01	***
10. Placer	35,88 (8,36)	33,73 (11,38)	33,83 (11,27)	2,15	

Nota: Entre paréntesis valores de desviación típica. Test medias se corresponde con la prueba U de Mann-Whitney. \*\*\*, \*\* y \* indican niveles de significatividad de 99%, 95% y 90% respectivamente.

Figura 2: Representación gráfica

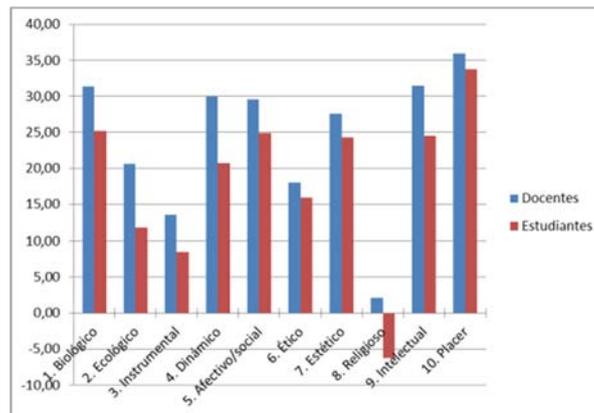


Tabla 4: Jerarquía

Jerarquía valores			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	35,88	10. Placer	33,73
9. Intelectual	31,5	1. Biológico	25,14
1. Biológico	31,38	5. Afectivo/social	24,9
4. Dinámico	29,92	9. Intelectual	24,49
5. Afectivo/social	29,54	7. Estético	24,26
7. Estético	27,62	4. Dinámico	20,73
2. Ecológico	20,65	6. Ético	15,92
6. Ético	18,04	2. Ecológico	11,83
3. Instrumental	13,54	3. Instrumental	8,5
8. Religioso	2,08	8. Religioso	-6,23

Finalmente se muestran las frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos o tercera metodología empleada de manera análoga a las dos anteriores (ver tablas 5 y 6 y figura 3).

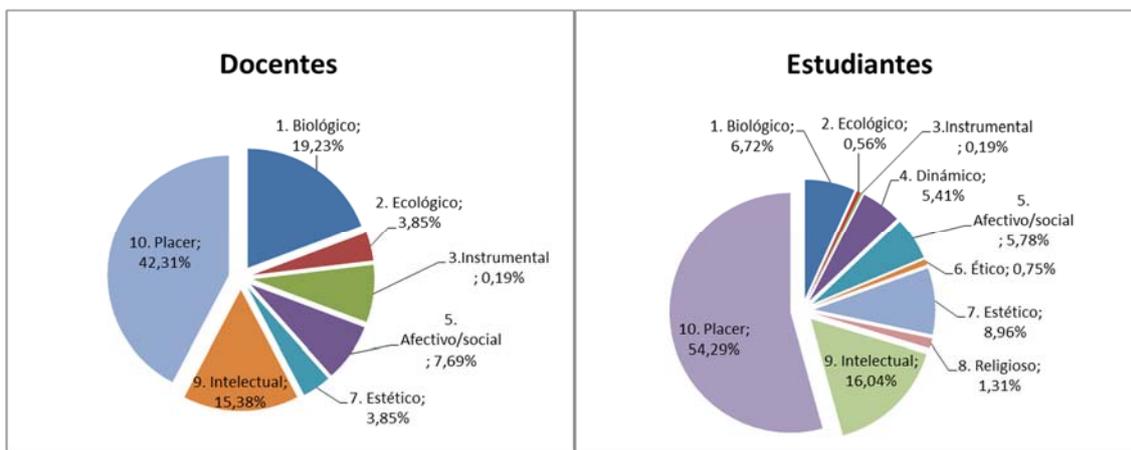
Tabla 5: Puntuaciones de valores preferidos

Valores del cuerpo	Docentes		Estudiantes		Total general		Diferencia % (Doc-Est)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	5	19,23%	36	6,72%	41	7,30%	12,51%
2. Ecológico	1	3,85%	3	0,56%	4	0,71%	3,29%
3. Instrumental	0	0,00%	1	0,19%	1	0,18%	-0,19%
4. Dinámico	2	7,69%	29	5,41%	31	5,52%	2,28%
5. Afectivo/social	2	7,69%	31	5,78%	33	5,87%	1,91%
6. Ético	0	0,00%	4	0,75%	4	0,71%	-0,75%
7. Estético	1	3,85%	48	8,96%	49	8,72%	-5,11%
8. Religioso	0	0,00%	7	1,31%	7	1,25%	-1,31%
9. Intelectual	4	15,38%	86	16,04%	90	16,01%	-0,66%
10. Placer	11	42,31%	291	54,29%	302	53,74%	-11,98%
Total	26	100,00%	536	100,00%	562	100,00%	

Tabla 6: Jerarquía

Jerarquía de valores del cuerpo			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	42,31%	10. Placer	54,29%
1. Biológico	19,23%	9. Intelectual	16,04%
9. Intelectual	15,38%	7. Estético	8,96%
4. Dinámico	7,69%	1. Biológico	6,72%
5. Afectivo/social	7,69%	5. Afectivo/social	5,78%
2. Ecológico	3,85%	4. Dinámico	5,41%
7. Estético	3,85%	8. Religioso	1,31%
3. Instrumental	0,00%	6. Ético	0,75%
6. Ético	0,00%	2. Ecológico	0,56%
8. Religioso	0,00%	3. Instrumental	0,19%

Figura 3: Representación gráfica



Para realizar la interpretación de los resultados anteriormente mostrados, se abordará en primer lugar lo acontecido en las puntuaciones obtenidas y, en segundo lugar, la interpretación a nivel jerárquico.

En primer lugar, respecto a las puntuaciones, se observa que son muy dispares según la metodología de análisis empleada en el tratamiento de los datos, pudiendo destacar en cada una de ellas diferencias entre docentes de EF y estudiantes totalmente diferentes. Así por ejemplo, la metodología de frecuencia de palabras registra las mayores diferencias entre ambos colectivos en los valores del cuerpo ecológico (más agradable para docentes) y placer (más agradable para estudiantes), y las menores diferencias en los valores instrumental y religioso. Por su parte, la metodología de valores medios muestra las mayores diferencias en los valores del cuerpo dinámico, ecológico y placer (todos ellos más agradables para docentes), y las menores en los valores ético y placer. Finalmente, la metodología de valores preferidos acusa las mayores diferencias en los valores biológico (más agradable para docentes) y placer (más agradable para estudiantes), y las menores en los valores instrumental, intelectual y ético.

Estas diferencias en las tres metodologías registradas en forma de puntuaciones no llegan a materializarse o revertir en grandes cambios a nivel jerárquico, de tal manera que en ningún caso llegan a representar más de dos posiciones en el orden axiológico establecido.

En segundo lugar, interpretando las jerarquías, se puede hablar de una mayor homogeneidad en los resultados derivados de las tres metodologías empleadas. Se obtienen posicionamientos generalizados comunes, no sólo a los dos colectivos analizados, sino también a las tres vías de tratamiento de datos. El valor placer ocupa siempre en todo colectivo y metodología el primer lugar en la jerarquía y el valor religioso el último lugar. Del mismo modo, los valores biológico, intelectual y afectivo-social ocupan posiciones más agradables tras el valor placer, y los valores ecológico, ético e instrumental, posiciones menos agradables. El único cambio de posicionamientos registrado entre docentes y estudiantes es en los valores estético y dinámico, siendo el valor estético más agradable para estudiantes y el valor dinámico para los docentes. Sólo en este caso el orden se ve invertido entre ambos colectivos.

Finalmente, cabe destacar los resultados obtenidos de la metodología de valores medios por ser la única con capacidad para valorar si las diferencias registradas entre docentes y estudiantes son o no estadísticamente significativas, obteniendo que lo son en siete de los diez valores del cuerpo estudiados, todos ellos más agradables para docentes que para estudiantes; dinámico, biológico, afectivo-social, ecológico, intelectual, instrumental y religioso. Estas diferencias conducen a verificar la hipótesis planteada inicialmente y pueden ser justificadas por las corrientes atravesadas por la Educación Física a lo largo de su historia (Barbero, 2007:34-35) o por los contenidos que integran el currículo del área (Decreto 42/2008, de 5 de junio).

El valor dinámico define la Educación Física en sí misma al tratarse de un cuerpo en movimiento; el valor biológico puede ser vinculado a la corriente físico-deportiva descrita por Barbero, a la vez que al bloque de contenidos del currículo actividad física y salud; el valor ecológico puede asociarse al contenido de actividades físico-deportivas en el medio natural prescrito en el currículo de bachillerato; el valor intelectual parece unirse a la tendencia generalizada en educación que subordina el cuerpo material al intelectual. Asimismo, puede ser fruto de la influencia de la corriente de Psicomotricidad descrita por Barbero; el valor afectivo-social podría evidenciar la relación descrita entre la corriente de expresión descrita por Barbero o el contenido correspondiente de expresión corporal; por su parte, los valores del cuerpo instrumental y ético hacia los que los docentes también muestran mayor agrado respecto de los estudiantes, no pueden asociarse a ninguna corriente o tendencia característica de la Educación Física, si bien, quizás el mayor factor de diferencia entre docentes y estudiantes sea la edad media, de tal manera que los docentes pueden verse más influidos por la inercia social tradicional o simplemente por la experiencia acumulada.

La Educación Física actual recoge las perspectivas de todas aquellas corrientes por las que ha viajado y contenidos que la estructuran según la legislación educativa vigente.

A este respecto, Barbero (2007:34-35) sintetiza las aportaciones de cada corriente de Educación Física en su visión del cuerpo. Así, la corriente físico-deportiva, en su posicionamiento dualista, describe un cuerpo físico, máquina y objeto que, si cabe, podría ser equiparado a la connotación dada en el presente test al valor del cuerpo biológico. Al mismo tiempo, la corriente no nombrada que el autor denomina de esbeltez y odio a la grasa, se asienta en un dualismo tácito, y asume el cuerpo como un objeto, fetiche y

apariencia. Este sentido puede quedar relacionado con el valor del cuerpo estético descrito en el test de Casares y Collados. Por otro lado, la corriente de la Psicomotricidad, desde un posicionamiento unitario, concibe el cuerpo como instrumento de aprendizaje o cuerpo de la inteligencia, lo cual parece acercarse al valor del cuerpo intelectual según la terminología del test de valores del cuerpo empleado. Asimismo, la corriente de la expresión se une a un posicionamiento unitario del cuerpo. Sin embargo, no detalla la característica asumida por el cuerpo en este caso, aunque es sabida su ambición original de retomar un cuerpo emocional o afectivo-social.

Por su parte, el Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, en consonancia con el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prescribe dos grandes bloques de contenidos en Educación Física en primero de bachillerato, por un lado la actividad física y la salud, y por otro lado, la actividad física, el deporte y el tiempo libre. El primer bloque incluye contenidos sobre las capacidades físicas básicas y actividad física saludable, mientras el segundo engloba numerosos y muy variados contenidos, principalmente el deporte, la expresión corporal y las actividades físico-deportivas en el medio natural. La concreción del primer contenido relata la concepción del valor del cuerpo biológico, y la del segundo, la del valor del cuerpo placer en términos generales. Asimismo, el contenido de expresión corporal nace como una aspiración hacia el cultivo de un valor afectivo-social, y el contenido de actividades físico-deportivas en el medio natural hacia el valor ecológico.

Sin embargo, en este segundo bloque de contenidos es el deporte quien protagoniza en mayor medida las actividades de ocio y tiempo libre. La competición deportiva puede ser concebida desde una postura romántica o crítica, si bien, es innegable la realidad inmoral que acontece en los estadios de fútbol que avergüenzan el ideal concedido al juego limpio. Asimismo, Lipovetsky (2004) sostiene que el deporte es hoy una actividad hedonista frente al deporte disciplinario y moralista preexistente, por lo que se evidencia un valor del cuerpo placer en la medida en que éste, el cuerpo, disfruta de la actividad, y se limita la actividad de un valor ético y religioso.

En todo caso, la definición de Educación Física en sí misma parte del principio del movimiento corporal, y el valor del cuerpo dinámico es inherente al origen del término.

Por otro lado, se ha de considerar la vinculación de la Educación Física con la concepción educativa más general que, a su vez, reproduce la cultura hegemónica donde nace. Se trata nuevamente de una heredada tradición dualista donde el cuerpo, concebido como materia y estructura, pierde su valor en detrimento de la mente, concebida en su función intelectual. En este contexto, la cultura social y educativa permea en la Educación Física vinculándola al valor intelectual del cuerpo.

Finalmente, se recuerdan las contribuciones de la Educación Física a la educación en valores que la vinculan al valor ético del cuerpo.

## Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar la importancia de definir la metodología por parte del investigador, ya que diferentes procedimientos de análisis conducen a resultados totalmente diferentes pudiendo incluso llegar a ser contradictorios. Por esta razón, se hace imprescindible escoger el procedimiento o metodología más indicada y acorde al objetivo final de la investigación, siendo en este caso la metodología de valores medios.

En segundo lugar, resulta importante destacar que, a pesar de registrarse grandes diferencias en puntuaciones, éstas pocas veces suponen cambios a nivel jerárquico, es decir, que el orden que cada individuo le concede a cada valor del cuerpo sigue unos patrones muy generalizados comunes para docentes y estudiantes, a excepción de los valores dinámico y estético, que ven invertidas sus posiciones.

Es así el valor dinámico aquel en el que en mayor medida podrían influir los docentes sobre los estudiantes, sin embargo, la duda es ¿es suficiente esta inclinación de los docentes de EF sobre dicho valor como para avanzar en el ambicioso objetivo inicialmente planteado de reunificar un cuerpo que se ve desintegrado en su fragmentación y desposeído de su esencia más humana?

Bernard (2006:141) propone “Crear y controlar un modo de cultura que nos presente una imagen del cuerpo lo menos alienante posible, que permita la expresión libre de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas”.

El reto de la EF es así reconquistar el cuerpo, redescubrirlo en todas sus dimensiones, reconociendo su única verdadera unidad.

Conocer la realidad que acontece es el primer paso antes de realizar cualquier actuación en el ámbito educativo, siendo precisamente lo que se ha realizado en este artículo.

Como en todo trabajo de investigación no se está exento de limitaciones, pero que a su vez derivan en nuevas vías de trabajo. Así, se podría analizar la influencia del docente de EF sobre sus estudiantes, para lo cual se necesitaría disponer de una muestra mayor que en este caso no ha sido posible alcanzar. Igualmente, como objetivo más ambicioso, se propone diseñar un programa de intervención en los valores del cuerpo dirigido en primer lugar a los docentes de Educación Física y, en segundo lugar, a los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Agora para la educación física y el deporte*, (4), 21-38.
- Bernard, M. (2006). *El cuerpo*. Barcelona : Paidós, 2006.
- Casares García, P. M., y Collados Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (174), 237-258.
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo en Castilla y León.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona : Herder, 2000.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas.

## Capítulo 3:

### Alternativas a la “educación tradicional”

Sara García Salinero  
 Andrea Cano Ruiz  
 Silvia González Marín

#### Introducción

Este capítulo pretende realizar un análisis sobre diversos métodos de enseñanza que se alejan de lo puramente “tradicional”, concibiendo estos “nuevos” métodos de enseñanza-aprendizaje como los desarrollados en las últimas décadas y que, en multitud de ocasiones reciben el nombre de métodos educativos alternativos o sistemas educativos libres.

En cuanto a la “escuela tradicional”, entendemos que son aquellas escuelas propias del sistema educativo nacional de cada país que conciben al niño o alumno como un ser imperfecto que debe ser instruido por un adulto con la ayuda de un currículum previamente establecido, según la edad de cada alumno/a, con unos claros objetivos, contenidos, metodologías y métodos de evaluación.

A través de este texto, se pretende dar respuesta a las principales preguntas que a todos nos pueden surgir cuando pensamos en “escuelas alternativas”: ¿Qué son? ¿Cuál es su origen o historia?,

¿Alternativas a qué y por qué? ¿Qué métodos, también alternativos, emplean?, ¿Cuántas escuelas alternativas existen en nuestro país (España) en la actualidad?

Como sabemos, son muchas las críticas negativas que, actualmente y desde los últimos tiempos, ha recibido y recibe nuestro sistema educativo español.

Estas críticas refieren los malos resultados que, año tras año, hace que nuestro país, España, quede relegado en los últimos puestos de los informes PISA, lo que, en multitud de ocasiones, plantea preguntas acerca del funcionamiento de nuestro sistema educativo, su metodología, sus recursos o sobre los propios docentes y estudiantes que se encuentran inmersos en él.

Lo que sí parece estar claro, es que nuestro sistema educativo actual está mal diseñado y que, con el transcurso del tiempo, nuevos retos y aspiraciones, se ha quedado estancado y obsoleto (Lendoiro, 2014)

## Escuelas alternativas/libre ¿qué son?

A grandes rasgos, se puede decir que una escuela alternativa/libre es aquella en la que hay pocos niños/as (ratio) por cada acompañante o guía (personas adultas o profesionales de la educación) y donde se permite que el niño/a explore su aprendizaje desde su propio interior.

El niño se dedica a lo que le interesa, se permite que juegue libremente, se presta especial atención al cuidado de su afectividad y se da mucho valor a que esté arropado emocionalmente. Además, se da mucha importancia al contacto con la naturaleza y a un entorno apropiado para el aprendizaje.

Al igual que con las “metodologías tradicionales”, con las “metodologías activas”, se establecen unos claros objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar, sin embargo, estas últimas metodologías se diferencian de las anteriores, en que estos objetivos que se pretenden alcanzar no son una mera obligación curricular.

Cada aprendiz desempeña un importante papel convirtiéndose en un agente activo de su propia educación, participando en la construcción de su conocimiento y adquiriendo mayor responsabilidad en todos los elementos del proceso; busca, selecciona, analiza y evalúa distintas informaciones, participa en actividades y en experiencias individuales o conjuntas, reflexiona, contacta y desarrolla su autonomía, pensamiento crítico y actitudes colaborativas (Sánchez, 2012).

Y lo mismo ocurre con el papel del profesor en una escuela libre, más bien llamado “guía” o “acompañante”, quien desarrolla su actividad de manera previa, cuya principal función es planificar y diseñar experiencias y actividades, además de tutorizar, facilitar, guiar, motivar, ayudar y dar información de retorno al alumno, todo ello, sin apoyo de textos ni programaciones a seguir.

Parafraseando al sociólogo Eberhart y al maestro Kapelari (2010) los fundamentos pedagógicos de estas escuelas se pueden resumir de la siguiente manera:

- ❖ Cada niño/a posee una personalidad individual que se ha de respetar.
- ❖ Todos tienen la capacidad y la necesidad de dirigir su proceso de aprendizaje.
- ❖ El aprendizaje no se puede imponer siguiendo un plan externo, sino que es un proceso activo y automático.
- ❖ La educación se entiende como un proceso que comprende el cuerpo, la mente y la psique.
- ❖ El objetivo es el aprendizaje autodeterminado, que se puede conseguir ya sea por estímulos de otras personas o a través de otras ofertas de aprendizaje o del entorno correctamente preparado.
- ❖ La seguridad, confianza y amistad con los adultos, y un entorno de aprendizaje correctamente preparado llevan al éxito en el aprendizaje.

## ¿Cuál es el origen de este tipo de escuelas?

Para hacer referencia al origen de este tipo de escuelas podríamos decir que surgen de manera simultánea a la escuela “tradicional”, durante los años de la revolución industrial, tal y como expresa Black (2013) en su libro “La abolición al trabajo” afirmando que “la escuela nace siendo una entidad que pretende la “preparación” del niño para lo que le espera en el futuro que es el trabajo en una fábrica a tiempo total, aceptando con sumisión y obediencia las condiciones infrahumanas del mismo.

También por la necesidad de que alguien se ocupe de los niños, cuyos padres están trabajando todo el día, sin descanso, para vivir en unas condiciones que, hoy consideraríamos de extrema pobreza.

Por tanto, en este contexto es lógico que surja la inquietud por la alternativa, que respeta su naturaleza y la aspiración por una mayor humanidad, entendida desde la idea kantiana de que somos personas en continua construcción y desde la idea de la importancia del disfrute de la vida.

Otros autores como Rodríguez & Almeida, (2005) y Camino, (2011), coinciden en señalar a Rousseau como uno de los precursores del cambio hacia un “nuevo espíritu educativo” durante la época de la Ilustración, defendiendo la “educación natural” en su obra principal, el Emilio (1762).

Más tarde es el conocido autor Pestalozzi, quien comienza a dar importancia al contexto dentro del ámbito pedagógico o educativo, creando para ello una escuela para la nueva formación de maestros.

Uno de sus alumnos, Fröebel, continúa con estas ideas, y crea a mediados del siglo XIX los kindergartens, jardines de infancia donde se da gran importancia al diseño de un método integral de enseñanza-aprendizaje basado en la actividad, acción y el juego.

Ya a finales del siglo XIX surge el movimiento de la “escuela nueva”, tendencia pedagógica revolucionaria tanto en técnicas como metodologías educativas gracias a autores como Decroly, Montessori, Dewey, etc.

A lo largo del siglo XX, surgen las llamadas corrientes educativas antiautoritarias, las cuales se estructuran en torno al concepto de libertad frente a la imposición de instituciones o personas. Estas escuelas promulgaban mayoritariamente la socialización, la individualización, la creatividad, la actividad, y la experimentación a través de diferentes tipos de pedagogías como la “pedagogía libertaria”, llevada a cabo en escuelas de carácter anarquista, la “pedagogía autogestionada”, el “movimiento de escuelas libres”, centrada en la libertad individual o las “escuelas alternativas”, que se oponían al sistema puramente “tradicional”.

Destacan en esta época importantes autores como Carl Rogers, León Tolstoi, Paul Robin, y el español Ferrer i Guardia (Camino, 2011).

Ya en nuestro país, una de las primeras alternativas a la educación ofrecida por el Estado fue la escuela moderna fundada en 1901 por Francisco Ferrer, quien ocho años después fue acusado falsamente por el gobierno español de dirigir una insurrección o sublevación contra la autoridad, por lo que ese mismo año fue ejecutado convirtiéndose esta ejecución en un reconocimiento internacional en Europa y los E.E.U.U. (Fundació Ferrer i Guàrdia, 2016).

Aunque este tipo de escuela existió por sólo cinco años, Ferrer inspiró un movimiento progresista de escuelas modernas en los Estados Unidos que existió hasta los años sesenta.

El movimiento de la escuela moderna (también conocido como el movimiento de escuelas libres) del último siglo ha sido un intento de representar parte de esta preocupación, intentando establecer un ambiente de autodesarrollo en un mundo “sobreestructurado” y racionalizado.

A pesar de sus buenos ideales, el movimiento hacia “nuevas escuelas” se tornó difícil y a menudo atascado en argumentos sobre una educación no dogmática pero estableciendo su propio dogma.

## Diferencias entre escuelas alternativas y escuelas tradicionales

Al contrario de lo que se suele pensar, “libre” no significa que se pueda hacer cualquier cosa, al contrario, en estas instituciones sí que existen normas previamente establecidas que regulan la convivencia, sino que “libre” significa que los niños tienen el tiempo que necesitan para desarrollar las actividades de su propio programa interno, sin que existan horarios ni tiempos establecidos para desarrollarlas, al contrario que en las escuelas estatales o “tradicionales”, en las que cada alumno/a sigue un programa establecido por un adulto que cree saber lo que el niño/a necesita. En este tipo de escuelas se da importancia al respeto hacia el niño y hacia la escucha del niño consigo mismo, porque se sabe lo influenciable que es y se evita que se le empuje o modele a lo que otros creen que le conviene aprender o hacer.

La escuela libre considera que cada persona ha venido a este mundo con una unicidad, y cada niño/a puede conocer qué le motiva desde su propia biología que le dota de una curiosidad innata y de unas determinadas capacidades. En las escuelas libres se permite el movimiento libre y que los niños/as puedan estar en las aulas o fuera ya que los dos son lugares valiosos. Aprender a sumar es tan valioso como estar subido a un árbol, porque ambos corresponden a lo que necesita cada uno en ese momento.

En resumen, y siguiendo las aportaciones de Cirigliano y Villaverde (1996), se pueden apreciar las principales diferencias entre la “escuela tradicional” y la “escuela alternativa” (Tabla 1).

Tabla 1  
Principales diferencias entre la escuela tradicional y la escuela moderna.  
Elaboración propia a partir de Cirigliano y Villaverde (1996)

LA EDUCACIÓN	
TRADICIONAL	MODERNO
El hombre es tratado como un animal racional	El hombre es tratado como un individuo inteligente que actúa en un medio social
Lo primordial es la inteligencia y/o memoria	Lo primordial es la actividad
El aprendizaje se basa en conocimientos	El aprendizaje se basa en experiencias
La actividad escolar es la “enseñanza”	La actividad escolar es el “aprendizaje”
El protagonista es el profesor	El protagonista es el educando
Los métodos son lógicos	Los métodos son científicos
El sistema es una autocracia	El sistema es una democracia
Las sesiones de trabajo se basan en la repetición (45 minutos)	Las sesiones de trabajo son variables (5´15´30´80´)
Aprender es repetir lo que contienen los libros	Aprender es resolver problemas
El examen es la comprobación de conocimientos; de la memoria	El examen es la demostración de capacidades efectivas para resolver problemas
Se da prioridad al individuo	Se da prioridad al grupo

## Tipología de escuelas alternativas

En cuanto a la tipología de este tipo de escuelas, y tomando como referencia las aportaciones actuales de la página web LUDUS (2016), se puede hablar de proyectos educativos que siguen filosofías como Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, constructivistas (basadas en proyectos educativos), libres, democráticas, changemaker, grupos de crianza, madres de día, bosquesuelas...

En cualquier caso, la escuela puede recibir una denominación u otra según su manera de conceptualizar la educación, su forma de gestionar la escuela o en función de las propias metodologías que emplee para su desarrollar su proyecto educativo.

Existen muchas escuelas alternativas, pero por su número, expansión, prestigio y aportaciones pedagógicas, a continuación, señalaremos las siguientes: Escuelas Libres, Escuelas Democráticas, Escuelas Changemaker, Escuelas Constructivistas, Escuelas bosque o bosquesuelas, Homeschooling, Escuelas Waldorf, Escuelas Montessori, Escuelas Reggio Emilia, Escuelas Sistema Amara Berri y otras modalidades educativas basadas en metodologías activas (Grupos de crianza, madres de día y Comunidades de aprendizaje.)

## Escuelas alternativas en España

A pesar de que métodos alternativos como Waldorf, Montessori, Kumon, Doman, etc ya existían en nuestro país hace décadas, cada vez son más los proyectos educativos que proponen nuevos métodos de enseñanza como oferta educativa diferente a las propuestas por instituciones tradicionales u oficiales.

En nuestro país y, según datos aportados por la web LUDUS (2016), a fecha de 23 de noviembre 2016, hay un total de 821 proyectos educativos alternativos, llevados a cabo tanto en instituciones públicas, privadas como libres. También nos aporta una estimación de 700 escuelas de tipo Montessori, Waldorf, Pestalozzi, comunidades de aprendizaje, escuelas libres, escuelas democráticas, escuelas activas, y/o autogestionadas, para todas las edades repartidas por distintos puntos geográficos de España.

Estas pedagogías innovadoras pueden ser propuestas o alternativas a los colegios convencionales, pero también sistemas de aprendizaje integrados en instituciones oficiales o, simplemente, actividades extraescolares o de ocio y tiempo libre.

La mayoría de las escuelas alternativas que basan su proyecto educativo en metodologías activas. Como las anteriormente citadas, suelen ser centros privados, cooperativas o asociaciones educativas, normalmente, sin ánimo de lucro.

Por lo general, se centran en niños/as de temprana edad hasta los 6 años, momento en el que comienza la escolarización obligatoria, aunque cada vez son más las opciones ofertadas tanto para otros niveles educativos como para centros e institutos públicos que optan por incluir estas nuevas pedagogías en sus aulas.

El Directorio de pedagogías alternativas LUDUS (2016), recopila diferentes proyectos y opciones de enseñanza diferentes a lo oficial, los cuales pueden encontrarse en escuelas libres y activas, asociaciones dedicadas al estudio y la divulgación, centros educativos que adoptan total o parcialmente alguna de estas nuevas pedagogías, o, incluso iniciativas tan recientes como las madres de día en el caso de los más pequeños.

Se pueden consultar por tipo, región, edad o pedagogía, además de localizarlos sobre un mapa interactivo como el siguiente: (Figura 1):



Figura 1. Mapa de centros alternativos en España  
LUDUS (última actualización 30 de noviembre de 2016 a las 18:16)

Realizando una nueva búsqueda, en esta ocasión en otra fuente de información (Despertar en la luz, 2016), y buscando por Comunidades autónomas se observa lo siguiente:

A fecha de 27 de noviembre de 2016, Cataluña, es la comunidad autónoma con mayor número de pedagogías alternativas de diversos tipos, siendo Barcelona, la ciudad con mayor número de proyectos (29), seguida por Tarragona (3), mientras que Lleida tan sólo alberga un proyecto de este tipo y Girona ninguno.

Seguidamente, la comunidad de Madrid es otra con mayor número de proyectos y pedagogías libres o alternativas, albergando un total de 29.

En contrapartida, destacan la Región de Murcia, la Rioja, Cantabria y País Vasco como las comunidades autónomas con menor número de proyectos alternativos.

Esta información se resume de manera gráfica a continuación (Figura 2).

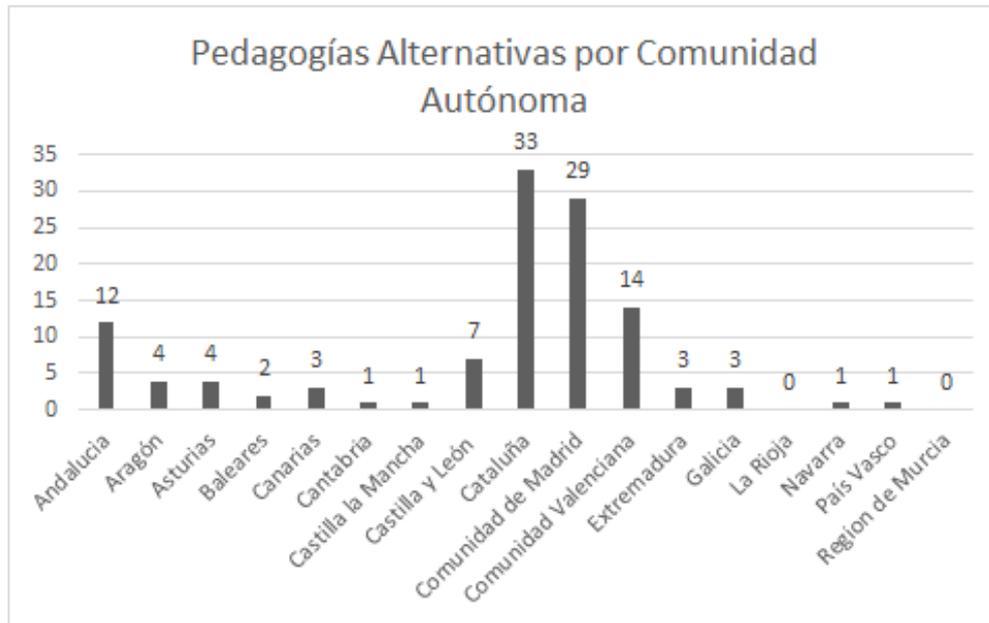


Figura 2. Pedagogías alternativas por Comunidad Autónoma  
Fuente: Elaboración propia

Y pasando al caso concreto de la provincia de Burgos, se puede hablar de varios proyectos educativos alternativos: El Proyecto de Educación Integral Magea (Magea, 2016) ubicado en Castrillo del Val, el Proyecto Vira ubicado en Aranda de Duero, La Escuela Integral Bilingüe Freetime y el Proyecto Waldorf Miranda en Miranda de Ebro.

## Principales metodologías activas empleadas en escuelas alternativas

Método Waldorf; Método Montessori; Método Kumon; Método Doman; Doman; Método Harkness; Sistema Amara Berri; Reggio Emilia; Método Sudbury; Metodología Activa de Rebeca y Mauricio Wild; Metodología No Directiva y de Escucha Activa de Carl Rogers y Antonio Guijarro; Metodología de Movimiento Libre de Emmi Pikler y Educación creadora (Arno Stern y Miguel Castro).

## Conclusiones

En la actualidad, parece que seguimos estancados en el eterno debate sobre el sistema educativo ideal y de cómo habría de ser la pedagogía a seguir para alcanzar mejores resultados y es que nuestra sociedad parece que todavía permanece reacia a aceptar los resultados de numerosos estudios e investigaciones que han mostrado diversas maneras de entender la educación y, a pesar de aportaciones de grandes autores que apostaron por modificar o innovar con diversas pedagogías (no directiva, libertaria, flexibles, respetuoso, afectiva), seguimos dando prioridad a enseñar, en lugar de aprender, a dirigir, en lugar de acompañar y a la razón, en lugar de la emoción.

Aunque la gran mayoría de las metodologías y pedagogías que se han visto a lo largo de este artículo (Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, etc.) ya existían hace décadas, lo cierto es que no ha sido hasta hace más bien poco cuando se han desarrollado en mayor plenitud o se han extendido por nuevos y diversos contextos.

Estas metodologías han ido creciendo y esparciéndose en el mundo teniendo muchas diferencias pero también diversos aspectos en común: se alejan de la guerra y la violencia y apuestan por la paz, la armonía, el respeto, la libertad y trabajan por la reconstrucción de todo aquello que tenga que ver con la educación. En definitiva, pretenden mejorar la sociedad ayudando a los niños a desarrollarse de manera integral, respetándoles como personas y aceptando sus capacidades y potencialidades.

Existen diversos estudios en los que el niño es considerado un agente activo y autor de su propio desarrollo, fuertemente influenciado por el ambiente más cercano que le rodea, su familia, la naturaleza, la sociedad, lo que nos demuestra que la premisa a seguir comienza por una mayor libertad y autonomía para una mejor adaptación al mundo.

Sea por la razón que sea, estas metodologías han brindado nuevas y variadas formas de conceptualizar la educación y a los propios educandos. Siempre se ha dicho que la educación ha de adaptarse a los intereses y necesidades de los habitantes de un mundo en constante cambio y evolución, sin embargo, todos los interesados e inmersos en el ámbito educativo parecen coincidir en que nuestro sistema educativo permanece estancado y obsoleto.

Seguimos siendo dependientes de una administración pública que apenas fomenta cambios e innovaciones. Los centros educativos, públicos o privados, poco pueden hacer para cambiar el modelo educativo pues esta dependencia lo imposibilita o dificulta. Las políticas educativas más recientes optan por medidas que propician el aumento de la ratio en las aulas o la disminución de horas en asignaturas que se consideran de poca importancia, como música, religión o educación física, para priorizar otras como lectura, escritura, ciencias, historia o matemáticas.

El juego libre y espontáneo va quedando en una posición relegada a medida que se va creciendo y lo mismo ocurre con nuestro lado más creativo, afectivo y emocional.

El día a día en nuestros colegios se rige por horarios, normas y programaciones previamente establecidas que no dan pie a la improvisación. El currículum se ha convertido en una ley imperante que hay que seguir hasta alcanzar unos objetivos considerados como mínimos para poder etiquetar a los estudiantes como aptos o no.

Esta realidad debería ser otra, se debería empezar a ver el currículum como un proceso en constante construcción y no como algo cerrado. Debe concebirse como algo que se va creando entre todos y no sólo por parte del docente (Acaso, 2013).

## Referencias bibliográficas

- Acaso, A. (2013). *Reduolution, hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Black, B. (2013). *La abolición al trabajo*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Camino, I. (2011). *Teoría e Historia de la Educación*. Madrid: Delta
- Cirigliano, G. & Villaverde, A. (1996). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanistas Eds.
- Despertar en la luz (2016). *Listado de Escuelas Libres*. Recuperado de: <http://www.despertarenluz.com/escuelas-libres/>
- Eberhart, F. & Kapelari, B. (2010). *Handbuch Freie Alternativschulen*. Berlin: Renate Götz Verlag. Recuperado de <http://bit.ly/2hP5mju>
- Fundació Ferrer i Guàrdia (2016). *La Escuela Moderna*. Recuperado de <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>
- Lendoiro, G. (15 de febrero de 2014). ¿Por qué fracasa el sistema educativo español? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://bit.ly/1bTmuGF>
- LUDUS (2016). *Directorio de Pedagogías Alternativas*. Recuperado de: <http://ludus.org.es/es>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Pisa 2012. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos. Documento publicado el 13 de diciembre de 2013 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://bit.ly/2iN4gBu>
- Rodríguez, M. & Almeida, S. (2005). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de ULPGC.
- Sánchez, C. (2012). El papel activo del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. En Jornadas de redes 2012. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de: <http://bit.ly/2jjY4jP>

## Capítulo 4:

### La adquisición de competencias socio-personales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

Carlos Bilbao Contreras

#### Introducción

El sistema educativo está experimentando una transformación de cierta relevancia en la sociedad actual. Los cambios vienen motivados por la propia dinámica cambiante de la sociedad moderna que se encuentra inmersa en un constante avance tecnológico, sin precedentes en nuestra historia. En este contexto surge la preocupación en los sistemas educativos sobre las diversas metodologías docentes para por la formación de los alumnos. Los objetivos, entre otros, se fundamentan en la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio. Todo ello requerirá la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida (Salinas, 1997).

Así surgen los estudios sobre las competencias necesarias en los distintos niveles educativos y laborales para hacer frente a la nueva realidad. Si bien, inicialmente el mapa de competencias se articula en torno a las competencias de carácter técnico o específicas. Paulatinamente cobran relevancia las destrezas socio-personales junto a las usuales competencias intelectuales vinculadas a un proceso de aprendizaje continuo. En este escenario, las instituciones educativas se deben adecuar a las nuevas necesidades de formación de los alumnos que la sociedad y el entorno empresarial demandan. Todo ello exige a las organizaciones educativas una flexibilización en sus procedimientos y metodologías de aprendizaje.

En este contexto de cambio en el sistema educativo surgen los procesos de Innovación docente. La innovación provoca cambios en los sujetos partícipes en el sistema educativo y en el propio contexto en el que se desarrolla la formación. A este respecto, la mayoría de los estudios reconocen dos dimensiones interrelacionadas entre sí y necesarias para generar auténticas innovaciones en el sistema educativo. Una dimensión subjetiva referida a los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Otro ámbito objetivo referido a las metodologías de aprendizaje y a los sistemas de evaluación. En este contexto adquiere especial relevancia el Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de competencias básicas por el alumno. Si bien, recientes trabajos inciden en la relevancia de las competencias socio-personales en la sociedad y el ámbito empresarial (Dirección General de la Empresa, 2003).

## El mapa de competencias en la Educación Obligatoria, Bachillerato y en las Enseñanzas Universitarias. Las competencias socio-personales

La preocupación internacional por la adecuación de los sistemas educativos a los cambios experimentados en las sociedades modernas propicia la incorporación de nuevas metodologías docentes en los distintos niveles formativos. Inicialmente, la delimitación de las competencias se encontraba reservada a aspectos laborales o profesionales, por esta circunstancia carecía de aplicación en términos educativos hasta estos últimos años. El concepto de competencia profesional se identifica con ser suficientemente capaz y poder desempeñar determinadas tareas con la máxima eficacia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura estableció una serie de principios precursores de la enseñanza basada en competencias. Éstas se identifican con los fundamentos de la educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

A estas propuestas le sucede en 1997, la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes - P.I.S.A. por sus siglas en inglés – auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. El objetivo del programa es la evaluación de los conocimientos y destrezas adquiridos por los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria. Las conclusiones del proyecto sirvieron de base para la elaboración del proyecto denominado Definición y Selección de Competencias – DeSeCo – realizado entre 1999-2003. Este documento señala que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Proyecto DeSeCo, 2003). La delimitación de las competencias clave a adquirir en los sistemas educativos constituye el núcleo básico del Informe.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (Proyecto DeSeCo, 2003).

La Unión Europea comienza a elaborar un currículo escolar en torno al concepto de competencias, a partir del proyecto DeSeCo. Este enfoque surge en un contexto de nuevos retos que la globalización plantea a la Unión Europea. Esta nueva realidad requerirá a cada ciudadano una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo de cambios rápidos con múltiples interconexiones. A tal fin, la red europea Eurydice realizó un estudio para conocer la interpretación del concepto de competencia clave y sus características en cada Estado miembro de la Unión Europea. Entre las conclusiones del estudio publicadas en el 2002 se destaca que la determinación de las competencias clave es más bien una cuestión terminológica en vez de concepto.

Aunque no existe definición oficial de la palabra capacidad, se puede interpretar como el potencial o la aptitud inherente en todas las personas para adquirir conocimientos y destrezas nuevas, es decir, la capacidad que poseen y que son capaces de desarrollar todos los seres humanos y que les permite aprender a lo largo de la vida (Eurydice, 2002).

De esta manera, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave que sirvieran como referencia para los sistemas educativos de los Estados miembros. A este respecto se aprueba la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. En dicho documento se señala que, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006).

La Recomendación insta a los sistemas educativos de los Estados miembros a posibilitar a sus ciudadanos la adquisición de las competencias clave, - marco de referencia europeo -. Dado que dichas destrezas y habilidades son una condición indispensable para capacitar a los individuos a alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional. La adquisición de dichas competencias permitirá el desarrollo económico vinculado al conocimiento y responderán a las demandas de un mundo globalizado. Además, la Recomendación establece ocho competencias clave para la consecución del aprendizaje permanente que los sistemas educativos de los Estados miembros deben incorporar.

El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes: 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias sociales y cívicas; 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales (Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006).

Siguiendo estas recomendaciones, el sistema educativo español incorpora las competencias clave con el nombre de competencias básicas mediante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La regulación del sistema educativo no universitario considera a las competencias básicas como una meta fundamental en la escolarización obligatoria. A tal efecto, el Ministerio de Educación y Ciencia ha identificado ocho competencias básicas: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal (Ley Orgánica de Educación, 2006). Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa desarrolla un modelo de currículo basado en las competencias básicas y atribuye al Gobierno,

El diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica (Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa, 2013).

La descripción pormenorizada de las competencias en el Sistema Educativo Español se recoge en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 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. A partir de esta norma se deducen las competencias socio-personales que se encuentran integradas por: la comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, así como, por autonomía e iniciativa personal (Salinas, 2004). Sin embargo, el núcleo de las competencias socio-personales se corresponden con las competencias sociales y cívicas. Éstas implican la habilidad, así como, la capacidad para utilizar conocimientos y actitudes que posibilitan la interpretación de fenómenos o problemas sociales sobre la perspectiva de una sociedad cambiante y compleja.

La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello (...). La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 2015).

En otro orden de cosas, cabe señalar que, la convergencia europea en educación superior se inicia en 1987 con la implantación del Programa Erasmus. Este programa se fundamentaba en la movilidad de los estudiantes y profesores, así como, en la unificación de créditos que reflejasen las competencias adquiridas en los estudios. Sin embargo, el impulso comunitario se realiza con la Declaración de La Sorbona – 1998 - y con la Declaración de Bolonia – 1999 -. En ésta última se establece como objetivo la construcción del Área Europea de Educación Superior a través de la convergencia de los Grados. Para ello, un grupo de universidades elaboró el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe – Afinar las estructuras educativas en Europa-, en el año 2000 (Hué García, 2008). El proyecto abordaba los objetivos señalados en la Declaración de Bolonia, así como, la concreción de las competencias. El proyecto distingue entre resultados académicos y las competencias.

Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje (...). Los resultados de aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito. Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidad y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Por tanto, las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos y comprensión que se consiguen a lo largo de varios cursos. Así mismo, dentro de las competencias se diferencia entre específicas y genéricas. Ésta últimas son precisamente las que permitan a los titulados universitarios alcanzar mayores cotas de empleabilidad y ciudadanía. El mapa de competencias se configura en torno a una treintena que serán la base para la elaboración de los nuevos Planes de Estudio. El Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000 se articula conforme al proyecto Tuning y será el inicio de una serie de conferencias que culminarán con la Declaración de Lisboa en 2007. Este acuerdo establece tres niveles de títulos en la educación superior, así como, la ordenación académica en créditos ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System -.

El documento incide en la creación de un entorno de apoyo a los estudiantes especialmente en lo relativo a la orientación, la tutoría, la empleabilidad y la cultura del aprendizaje permanente. La adaptación normativa de la Universidad Española al proceso de convergencia con el Área Europea de Educación Superior se realiza a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Esta regulación organiza las enseñanzas universitarias en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Los estudios de Grado “tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”. Además, para los grados esta regulación establece que “los 60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar competencias básicas de la rama de conocimiento y en competencias genéricas comunes a todas las ramas del conocimiento”. Por ello, los planes de estudio deberán contener al menos “la relación de objetivos de formación y competencias básicas y específicas que debe adquirir el estudiante”.

## El aprendizaje de competencias socio-personales basado en proyectos

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas como la aplicación de las áreas curriculares, y las actividades extracurriculares – tutorías y realización de tareas complementarias -. En cualquier caso es preciso definir y seleccionar las tareas adecuadas para la adquisición de los elementos que conforman las competencias básicas.

Una tarea es la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante (Mateo Villodres, 2010).

La selección de las tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos perseguidos y posibilitadoras de la adquisición de competencias. A partir de todo lo anterior es necesaria la búsqueda de un modelo de planificación y organización de la actividad didáctica en el aula que pueda responder a los planteamientos metodológicos citados y ayudar a desarrollar las competencias básicas. El modelo más adecuado es el de la secuencia didáctica, entendida ésta, como una serie de actividades coordinadas y dirigidas a una tarea final.

La secuencia didáctica debe: Constituir e identificarse como una unidad de trabajo en el aula; Plantear situaciones o problemas relacionados con la vida real; Reflejar los distintos contextos propios de la vida del alumnado; Tener un objetivo claro de aprendizaje; Incluir la evaluación como parte fundamental del proceso; Facilitar la generalización de lo aprendido a nuevas situaciones (Mateo Villodres, 2010).

Esta forma de plantear la actividad didáctica incide en integrar los diferentes contenidos organizándolos de manera coherente en aras de un aprendizaje global y activo. Una de las metodologías más adecuadas es el Aprendizaje Basado en Proyectos también conocido por sus siglas en inglés ABP o PBL – Project Based Learning-, que tiene su origen en las escuelas norteamericanas de medicina. En particular en los centros docentes de la Universidad de Case Western Reserve – Estados Unidos – y en la Universidad McMaster – Canadá - a mediados del siglo XX (Lohfeld, 2005).

La finalidad de esta metodología era mejorar la calidad de la formación médica a través de la orientación del currículo hacia un programa académico organizado en torno a los problemas de la vida real. Esta metodología consiste en la realización de un proyecto individual o en grupo, en el cual los alumnos adquieren un rol activo que posibilita la motivación de cada participante. Los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje al desarrollar su propia autonomía, junto con su responsabilidad porque ellos son los encargados de planificar y estructurar el trabajo para resolver la cuestión planteada. De esta manera, el alumnado participa y expresa su opinión, mientras que el profesor adopta un rol menos activo, pero orientado a la consecución de un consenso en el desarrollo del proyecto. El profesor se convierte en un guía y un apoyo a lo largo de todo el proceso de realización del proyecto. Si bien, el proyecto ha sido analizado previamente por el profesor a fin de garantizar que el alumno dispone de todos los elementos necesarios para su desarrollo. La resolución del proyecto desarrollado por el alumno tiene que recoger las competencias perseguidas en el currículo académico.

Finalmente, la presentación pública del trabajo incrementa la motivación de los alumnos que se encuentran ante preguntas desafiantes o críticas constructivas, por parte de los asistentes al acto de exposición. La selección de un proyecto orientado al desarrollo de las competencias socio-personales se encuentra vinculado a alguna de las realidades sociales en las que se encuentran los alumnos. Para ello, el proyecto debe perseguir la utilidad real del trabajo en el centro educativo - elaboración de juguetes para un aula de infantil de la misma escuela - o fuera del mismo - construcción de una pantalla solar para la producción de energía -. También es relevante para la potenciación de la motivación de los participantes la consecución de algún beneficio social en la comunidad en la que se integran los alumnos. Las fases del procedimiento para la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos son las siguientes:

Tabla 1. Procedimiento para la aplicación de la metodología A.B.P.

FASES	ACTUACIONES
Primera	Selección del tema vinculado a la realidad y dirigido a los objetivos cognitivos o competenciales del curso, así como, el planteamiento de una pregunta guía de carácter abierto sobre las estrategias a seguir para resolver la cuestión.
Segunda	Formación de los equipos de tres o cuatro alumnos en los que cada uno desempeñe un rol.
Tercera	Delimitación del proyecto en función de las competencias a desarrollar por los alumnos.
Cuarta	Planificación de las tareas para cada alumno y el calendario para realizarlas.
Quinta	Investigación de los datos por los alumnos para su contraste con la información facilitada por el profesor.
Sexta	Análisis y debate común de la información recopilada que finaliza con la búsqueda entre todos de la mejor respuesta a la pregunta inicial.
Séptima	Elaboración del proyecto por los alumnos que responda a la cuestión planteada inicialmente.
Octava	Presentación pública del trabajo a partir de un guion previo sobre las conclusiones obtenidas.
Novena	Respuesta colectiva de los alumnos a la pregunta inicial formulada en el trabajo.
Décima	Evaluación del trabajo por el profesor y autoevaluación por los propios alumnos del trabajo realizado.

Nota. La primera columna se refiere a la fase correlativa del procedimiento. La segunda columna indica la actuación a realizar en cada fase del procedimiento.

Por tanto, el aprendizaje de las competencias clave de carácter socio-personal - autonomía e iniciativa personal, comunicación lingüística, competencia social y ciudadanía-, pueden desarrollarse a través de la aplicación de la metodología basada en proyectos. Esta metodología requiere una previa planificación de las competencias a desarrollar y una evaluación posterior del grado de consecución en la realización del proyecto.

Tabla 2. Procedimiento para la evaluación de las competencias socio-personales.

COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES	DIMENSIONES DE ACTUACIÓN	INDICADORES DE CONTROL
Comunicación	Comunicación oral	Es capaz de seguir instrucciones de un nivel de complejidad medio.
		Puede responder a preguntas directas realizadas de forma oral.
	Comunicación escrita	Distingue en un texto las ideas principales y secundarias.
		Elabora frases y textos coherentes y con significado pleno.
Autonomía e iniciativa personal	Autonomía personal	Trabaja sin necesidad de una supervisión inmediata.
		Sabe cómo analizar el problema y cómo investigarlo.
	Iniciativa personal	Inicia actividades y tareas previstas dentro de las expectativas marcadas por su rol o edad.
		Tiene facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos.
Social y ciudadanía	Social	Contribuye en el desarrollo de la identidad de grupo compartiendo sus logros, experiencias y éxitos del conjunto.
		Colabora de forma activa en las actividades del grupo.
	Ciudadanía	Cumple con las obligaciones que ha contraído consigo mismo y con el grupo.
		Acepta y se siente responsable de las elecciones que se hayan realizado en el grupo.

Nota. La primera columna se refiere a las competencias socio-personales. La segunda columna indica las dimensiones de cada competencia. La tercera columna recoge los indicadores, objeto de medición, para cada dimensión competencial.

Finalmente conviene señalar que, la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos es compatible con otras metodologías docentes. Entre las que se encuentra la Metodología del Portafolio. Esta técnica se fundamenta en la elaboración de un conjunto de documentos – dossier - por el alumno en el que se resumen las capacidades adquiridas durante el curso. Otra metodología compatible es el aprendizaje basado en la resolución de problemas. Este método parte de la presentación de problemas reales a los alumnos que éstos deben solventar a través de la búsqueda de información necesaria para la obtención de la solución, bajo la supervisión del profesor. Finalmente cabe destacar, la metodología de estudio de casos. Esta técnica docente se fundamenta en el análisis por los alumnos de situaciones profesionales presentadas por el profesor, con la finalidad de realizar una conceptualización del supuesto y el descubrimiento de soluciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su dinamismo y su carácter integrador de diversas metodologías docentes.

## Conclusiones

Las competencias socio-personales se desprenden de la normativa reguladora del sistema educativo y de los informes de carácter internacional. Dichas competencias se encuentran integradas por: la comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, así como, por la autonomía e iniciativa personal. Si bien, el núcleo sustancial se corresponden con las competencias sociales y cívicas. Éstas implican la habilidad, así como, la capacidad para utilizar conocimientos y actitudes que posibilitan la interpretación de fenómenos o problemas sociales en una sociedad cambiante y compleja. La relevancia de las competencias clave de carácter socio-personal se manifiesta en que son las capacidades más demandadas en la sociedad y en el mundo laboral.

El aprendizaje de las competencias de carácter socio-personal puede desarrollarse a través de la aplicación de la metodología basada en proyectos. Esta metodología requiere una previa planificación de las competencias a desarrollar y una evaluación posterior del grado de consecución en la realización del proyecto. El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por su dinamismo y el carácter integrador de diversas metodologías docentes.

## Referencias bibliográficas

- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección General de la Empresa (2003). *El espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Economía.
- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Comisión Europea
- Hué García, C. (2008). El marco de referencia de la Educación superior. En ICE, *Competencias genéricas y transversales de los titulados superiores*. (p. 5-11). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación. BOE núm. 106 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa. BOE núm.295 (2013).
- Lohfeld, L. N. (2005). PBL in undergraduate medical education: A qualitative study of the views of Canadian residents. *Advances in Health Sciences Education*, 10, 189-214
- Mateo Villodres, L. (2010). Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria, *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 4-5.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 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. BOE núm.25, (2015).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen: D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.), Traducción al español, (2006). *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*. Göttingen: D.S. Rychen y L.H. Salganik.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm.260 (2007).
- Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. DOCE núm. L394/10 (2006).
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. Vol. 1, nº 1. <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>.
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*, Bruselas: Comisión Europea.

## Capítulo 5:

### El sexismo benevolente. Intervención en la etapa adolescente

Andrea Arnaiz García  
 Cristina Di Giusto Valle  
 Juan Pablo Pizarro Ruiz  
 Patricia Guerra Mora

#### Introducción

El patriarcado es un sistema de organización social, que establece diferencias claras y jerarquizadas entre los papeles sociales atribuidos a los hombres y a las mujeres. Mientras que a los hombres se les otorgan privilegios, a las mujeres se les atribuye una situación de subordinación, por el hecho mismo de ser mujer. El machismo, como sistema ideológico y de legitimación de la desigualdad, considera a los hombres jerárquicamente superiores a las mujeres. Las virtudes que este sistema ideológico valora en las mujeres serían la belleza, la maternidad y la capacidad de cuidado (Instituto de la Mujer, 2013).

La teoría feminista ha analizado el porqué de la subordinación de las mujeres. Cataloga la violencia de género como uno de los mecanismos de control más potentes y como un indicador de la desigualdad existente (Instituto de la Mujer, 2013).

En España se ha ido produciendo un cambio social acompañado de dos leyes de especial mención: La ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; y La Ley Orgánica, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

La primera de ellas, el artículo 1 define la violencia de género como “la manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia” (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, pp. 42168)

La violencia de género o violencia machista se ejerce sobre las mujeres “por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. (Preámbulo de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género).

La Ley Orgánica, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres pretende hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres. Aspira a eliminar la discriminación independientemente de la circunstancia y en las distintas esferas.

El sexismo atribuye determinadas características a uno y otro sexo, dando un valor superior a uno de ellos. En este sentido, el androcentrismo, hace referencia a la visión del mundo dónde el hombre es el centro y la referencia en la que fijarse. El androcentrismo está muy presente en la vida cotidiana y en los medios de comunicación (diarios, revistas, publicidad televisiva) (Instituto de la Mujer, 2013).

## Estado de la cuestión o fundamentos teóricos

Son numerosas las investigaciones que muestran las repercusiones que el sexismo tiene en las mujeres.

Desde la educación formal, se han estudiado distintas manifestaciones del sexismo: libros de texto y lecturas infantiles, el androcentrismo en el lenguaje, el androcentrismo en la ciencia y sus efectos en la ecuación, así como la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza (Instituto de la Mujer, 2013).

El sexismo hostil supone asumir una visión estereotipada y negativa de la mujer. Por su parte, el sexismo benevolente tiene un tono afectivo positivo y convive con el hostil. Su importancia radica en que debilita la resistencia de las mujeres al patriarcado. Esto es así porque ofrece afecto, protección e idealización. El sexismo ambivalente se considera una de las principales creencias que perpetúan el desequilibrio de poder entre los géneros.

Según De la Peña, Ramos, Luzón y Recio (2011) el sexismo benevolente presenta un tono afectivo con una mayor sutileza y encubrimiento que el sexismo hostil y se compone de: paternalismo protector (creencia de que la mujer es inferior y débil y el hombre debe protegerla), diferenciación de género complementaria (creencia que considera que las mujeres tienen una serie de características positivas que complementan al hombre) e intimidad heterosexual (creencia basada en que el hombre está incompleto sin una mujer).

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de taller en centros escolares para sensibilizar a la población adolescente con el sexismo benevolente.

## Metodología

Se revisó literatura científica acerca de conceptos relacionados con el objetivo del taller: machismo, patriarcado, sexismo, androcentrismo, sexismo ambivalente, sexismo hostil, sexismo benevolente. Fundamentalmente se recurrió a definiciones legislativas y a documentos elaborados por instituciones relacionadas con la temática.

Asimismo, se revisaron experiencias previas de evaluación e intervención en sexismo benevolente.

Los destinatarios del taller son alumnado de 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato de centros escolares, tanto públicos como concertados y privados.

El taller se presenta está estructurado en cuatro sesiones con una duración de 50 minutos cada una. Para su realización se requiere de recursos como: pizarra, lápiz y papel, diario, proyector, ordenador, vídeos, presentación PDF donde se presentarán los conceptos básicos, cuestionario de evaluación e inventario de Sexismo Ambivalente. Serán las aulas del grupo-clase donde se realizan las diferentes sesiones de trabajo.

## Análisis o discusión de resultados

La estructuración del taller se divide en 4 sesiones.

### Sesión 1. “¿Qué sabes?”

Se realiza una evaluación previa para conocer a nivel cualitativo el nivel de sexismo hostil y benevolente en el alumnado a través del Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick & Fiske (1996), adaptado por Cárdenas, Lay, González, Calderón y Alegría (2010).

Posteriormente se abordan los conceptos: machismo, sexismo ambivalente, sexismo benevolente y hostil a través de una presentación en PDF.

Al finalizar se les entrega un diario para que hasta la siguiente sesión, recojan ejemplos de la vida cotidiana que les recuerden a los conceptos tratados en la sesión, sobre todo en relación al sexismo hostil y benevolente.

### Sesión 2. Observamos con visión de género

En la segunda sesión se comenta en primer lugar el diario realizado en casa.

Se expone material con contenido sexista con fragmentos de películas Disney donde se muestra sexismo benevolente y canciones de reggeton actuales, así como canciones como “Toda”.

Se reflexiona en primer lugar por parejas, luego en grupos de 4-5 estudiantes y finalmente se realiza una puesta en común.

Se entrega un diario en el que tienen que recoger ejemplos de películas o canciones para trabajarlas en la siguiente sesión.

### Sesión 3.

A través del diario que ha cubierto cada discente, se elaborará un listado con los ejemplos de canciones y películas planteados y se escogerán 4 de ellos para analizarlos por grupos de 4-5 estudiantes. Una vez hayan analizado los materiales se hará un debate sobre las conclusiones obtenidas en cada uno de los grupos, para finalmente hacer una puesta en común.

Por último, se les entrega un diario en el que tienen que recoger ejemplos de su vida personal en los que detecten sexismo benevolente, tanto recibido como ejercido.

#### Sesión 4.

En la cuarta sesión se pondrán en común aquellos ejemplos que voluntariamente quieran comentar con el resto del grupo-clase.

Posteriormente se realizará una dinámica de rol-playing con alguno de los ejemplos comentados o con algún otro inventado, extraído de alguna canción o película, etc. Esta actividad se llevará a cabo por parejas.

A continuación, se reflexionará acerca de las consecuencias del sexismo, y profundización más en el sexismo benevolente.

Por último, se elaborará una síntesis de lo trabajado en el taller y se realizará la evaluación del mismo. El responsable de realizar el taller pedirá a los estudiantes que de manera anónima cubren un cuestionario acerca de lo trabajado y de su satisfacción con las sesiones aplicando una escala Likert de 1-5. De este modo se podrá valorar de manera cuantitativa la eficacia y satisfacción con el taller.

## Conclusiones o consideraciones finales

La relevancia de esta propuesta radica en sensibilizar al alumnado presentando conceptos clave y su presencia en la sociedad actual para provocar un cambio en las creencias de esta población.

La violencia de género se aprende a través de los procesos de socialización. Se debe enseñar a los adolescentes estrategias que les permitan identificar mitos y los mecanismos por los cuales se introducen en su cultura, lo que les hace vivenciarlo como una realidad “normalizada”. Las creencias y actitudes más tolerantes hacia la violencia de género suponen uno de los factores de riesgo para que se dé (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, Navarro, 2006).

Muchos adolescentes conocen términos como violencia de género, sexismo, etc. Sin embargo, encuentran mayores dificultades para su identificación en la vida diaria o en elementos tan cotidianos como las canciones.

## Referencias bibliográficas

- Cárdenas, M.; Lay, S-L.; González, C.; Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud y Sociedad*, 2(1), 125-135.
- De la Peña, E.M.; Ramos, E.; Luzón, J.M. y Recio, P. (2011). *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar social. Junta de Andalucía: Sevilla.
- Ferrer, V.A.; Bosch, E.; Ramis, M.C.; Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.

- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491 - 512.
- Instituto de la Mujer (2013). Igualdad de oportunidades: aplicación práctica en servicios sociales. Escuela virtual de igualdad.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ubillos-Landa, S.; Goiburu-Moreno, E.; Puente-Martínez, A.; Pizarro-Ruiz, J.P. y Echeburúa-Odriozola, E. (2017). Evaluación de pensamientos distorsionados sobre la mujer y la violencia de estudiantes vascoparlantes de enseñanzas medias. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1-8.

## Capítulo 6:

### La influencia de variables de perfil en los valores del cuerpo. Un análisis para los estudiantes de Bachillerato en Castilla y León

David Blanco-Alcántara  
Lorena Velasco-Santos

#### Introducción

A pesar de ser el cuerpo una realidad indiscutible, a veces el ser humano es ajeno a él, desconocedor de su infinita esencia.

El cuerpo no es meramente la materia orgánica que le da forma en su estructura, sino la función que le da vida y le reconoce como humano. La estructura es así estudiada por disciplinas como la Biología en sus ramas de Anatomía y Fisiología, mientras la función es estudiada por la Psicología en sus múltiples facetas de cognición, emoción y creencia.

De este modo, el cuerpo se ve influido no sólo por la naturaleza como herencia y condición, sino también por la historia auto-biográfica del sujeto y toda una imagen o tradición socio-cultural en que se ve inmerso.

La pubertad y adolescencia es un periodo de profundos cambios en la estructura corporal que van acompañados de una necesaria reformulación a nivel psicológico. La complejidad de esta reformulación reside en reintegrar toda una experiencia de vida, todo un sentir corporal bajo una misma perspectiva asediada, en muchos casos no siendo consciente, por las corrientes socio-culturales que legitiman el cuerpo.

En este contexto, parece importante que el joven se reconcilie consigo mismo, que reconozca su cuerpo en todas sus dimensiones y sea consciente de las influencias que recibe para reflexionar sobre su propia óptica y posicionamiento.

El presente artículo pretende así mostrar tendencias generalizadas en los valores del cuerpo de los jóvenes, que podrían o no ser vinculadas a la corriente social hegemónica y así, tenidos en cuenta en caso de una posible intervención sobre los mismos.

Son numerosos los estudios que han investigado la imagen corporal en función del sexo, e incluso los valores de la persona influidos por las variables sexo o tipología de estudios universitarios (Álvarez, 2002; Álvarez, Rodríguez y Lorenzo, 2007; Cámara, 2010; Quijano y Lorenzo, 2015; Quijano, Lorenzo y Alegre, 2016), sin embargo, son pocos los asociados directamente al estudio de los valores del cuerpo en sí mismos.

## Objetivo e hipótesis

Los objetivos por tanto perseguidos en el presente artículo son: analizar los valores del cuerpo de los estudiantes de 1º de Bachillerato en Castilla y León, y determinar si las variables de perfil consideradas (sexo, modalidad de bachillerato, naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro de estudios) registran diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo de los estudiantes. Así, se plantea una serie de hipótesis que recogen la posible influencia de las variables de perfil en los valores del cuerpo, analizando si representan diferencias estadísticamente significativas. La hipótesis 1 en la variable de perfil sexo; la hipótesis 2 en la variable modalidad de bachillerato; la hipótesis 3 en la variable naturaleza del centro de estudios; la hipótesis 4 en la variable titularidad del centro; y la hipótesis 5 en la variable provincia de pertenencia del centro educativo.

## Muestra y metodología

La población objeto del estudio son los estudiantes matriculados en 1º Bachillerato en Castilla y León en el curso 2014/15, cifra que asciende a 15.894 alumnos repartidos en 274 centros educativos. Sobre esta cifra se aplica la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas (1), obteniendo una muestra mínima de 376 estudiantes, equivalente a un 2.37% de la población total.

$$n = \frac{Z^2 \times N \times p \times q}{E^2 \times (N-1) + Z^2 \times p \times q} \quad (1)$$

Con el objetivo de conformar una muestra homogénea atendiendo a las cinco variables de perfil contempladas, se escoge una muestra del 2.5% del total de estudiantes (superior al mínimo requerido del 2.37%) en cada categoría. Sin embargo, dado que en ciertas categorías se carece de participantes, se compensan las deficiencias, obteniendo finalmente una muestra de 536 estudiantes (superior al mínimo requerido de 376).

Una vez definida la muestra objeto del análisis se procede a explicar el instrumento de medida utilizado. Se ha empleado el test de valores del cuerpo elaborado por Casares y Collados (1998) que contiene 250 ítems, agrupados en bloques de 25 palabras cada uno, derivando en 10 categorías de valores del cuerpo: 1. Biológico, 2. Ecológico, 3. Instrumental, 4. Dinámico, 5. Afectivo-social, 6. Ético, 7. Estético, 8. Religioso, 9. Intelectual y, por último, 10. Placer. Estos valores son conceptualmente descritos por Gervilla (2000:219-220). El test reside en la valoración de agrado/desagrado que el individuo otorga de la manera más rápida e intuitiva posible a cada ítem. Las respuestas se gradúan en una escala Likert desde su consideración muy agradable (+2) a muy desagradable (-2), pasando por la indiferencia (0). Así, cada valor del cuerpo o conjunto de 25 ítems obtiene puntuaciones comprendidas entre (+50) y (-50) que definen la predilección del individuo por determinado valor.

Respecto a la metodología y proceso de trabajo el primer paso que se realiza es comprobar la validez y fiabilidad del instrumento de medida mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, resultando dicho instrumento válido y fiable para la muestra seleccionada ya que éste muestra un valor de 0,956.

La metodología empleada es la estadística descriptiva y la estadística inferencial, analizando los valores del cuerpo de los estudiantes tanto en función de valores medios como de valores preferidos.

En cuanto a la estadística descriptiva se analizan frecuencias absolutas y relativas, valores máximos, mínimos y medios, y valores de dispersión como la desviación típica.

Respecto a la estadística inferencial permite contrastar las hipótesis planteadas, analizando si existen diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo según las distintas variables de perfil. Tras comprobar la no normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov (resultado inferior a 0.05), se utilizan las pruebas no paramétricas, concretamente la prueba U de Mann-Whitney, para comparaciones entre dos grupos y la prueba H de Kruskal-Wallis para comparaciones entre más de dos grupos. Si bien, como control de robustez, se ha procedido a calcular dicho análisis mediante pruebas paramétricas, dado su mayor poder de contrastación, obteniendo idénticos resultados.

Las herramientas utilizadas han sido la hoja de cálculo Excel en sus opciones avanzadas y el programa estadístico SPSS (versión 23).

## Resultados y discusión

Para cada una de las 5 variables de perfil se han obtenido, en primer lugar, los resultados del análisis de valores medios –tabla de puntuaciones con análisis de diferencias estadísticamente significativas incluido, representación gráfica y tabla de jerarquización-; y en segundo lugar, los resultados del análisis de valores preferidos –tabla de puntuaciones, tabla de jerarquización y representación gráfica-. Como se puede intuir, el volumen de resultados obtenido del estudio completo se antoja excesivamente amplio, por lo que a continuación se exponen los más relevantes<sup>1</sup>.

La variable de perfil que modera en mayor medida los valores del cuerpo es el sexo del estudiante. La tabla 1 recoge las puntuaciones obtenidas en términos medios para cada categoría de valor del cuerpo, representadas en la figura 1, mostrando la diferencia entre hombres y mujeres e indicando si la misma es estadísticamente significativa.

Paralelamente, la tabla 2 muestra la jerarquía derivada.

---

<sup>1</sup> Por restricciones de espacio no se pueden mostrar los resultados de cada una de las variables de perfil, recogiendo en el presente trabajo los más relevantes. Todos los resultados quedan a disposición del lector bajo petición.

Tabla 1: Puntuaciones de valores medios

Valores	Hombres	Mujeres	Total general	Diferencia (Hom-Muj)	Test Medias
1. Biológico	25,22 (8,50)	25,07 (7,99)	25,14 (8,23)	0,15	
2. Ecológico	12,33 (12,47)	11,38 (10,26)	11,83 (11,36)	0,95	
3. Instrumental	9,46 (9,49)	7,63 (7,99)	8,50 (8,77)	1,83	**
4. Dinámico	21,53 (11,15)	20,01 (11,21)	20,73 (11,20)	1,52	*
5. Afectivo/social	22,74 (10,67)	26,84 (10,22)	24,90 (10,63)	-4,10	***
6. Ético	14,98 (9,12)	16,76 (7,91)	15,92 (8,54)	-1,78	***
7. Estético	21,19 (12,62)	27,04 (12,38)	24,26 (12,82)	-5,85	***
8. Religioso	-8,21 (21,63)	-4,45 (19,00)	-6,23 (20,36)	-3,76	**
9. Intelectual	24,59 (13,13)	24,40 (11,56)	24,49 (12,32)	0,19	
10. Placer	33,00 (11,82)	34,40 (10,95)	33,73 (11,38)	-1,40	

Nota: Entre paréntesis valores de desviación típica. Test medias se corresponde con la prueba U de Mann-Whitney. \*\*\*, \*\* y \* indican niveles de significatividad de 99%, 95% y 90% respectivamente.

Figura 1 Gráfico de valores medios

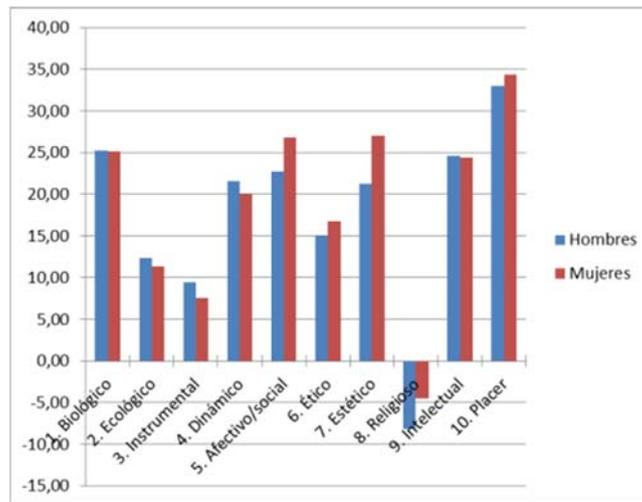


Tabla 2: Jerarquía de valores medios

Jerarquía valores			
Hombres		Mujeres	
10. Placer	33,00	10. Placer	34,40
1. Biológico	25,22	7. Estético	27,04
9. Intelectual	24,59	5. Afectivo/social	26,84
5. Afectivo/social	22,74	1. Biológico	25,07
4. Dinámico	21,53	9. Intelectual	24,40
7. Estético	21,19	4. Dinámico	20,01
6. Ético	14,98	6. Ético	16,76
2. Ecológico	12,33	2. Ecológico	11,38
3. Instrumental	9,46	3. Instrumental	7,63
8. Religioso	-8,21	8. Religioso	-4,45

Se observa cómo la categoría placer es la que obtiene mayor puntuación y el valor religioso el que menos, tanto en hombres como en mujeres. También se obtienen diferencias estadísticamente significativas en 6 de los 10 valores del cuerpo –instrumental, dinámico, afectivo-social, ético, estético y religioso-, resultados que avalan la primera hipótesis. Al realizar el análisis de valores preferidos se obtiene una nueva tabla de puntuaciones (tabla 3) y una nueva jerarquización (tabla 4) y representación gráfica (figura 2). Se observa de nuevo cómo el valor del cuerpo placer se posiciona a la cabeza. Sin embargo, el valor religioso no es el último jerárquicamente. Este resultado indica que el valor religioso, siendo en términos medios el peor valorado, es preferido por algunos estudiantes.

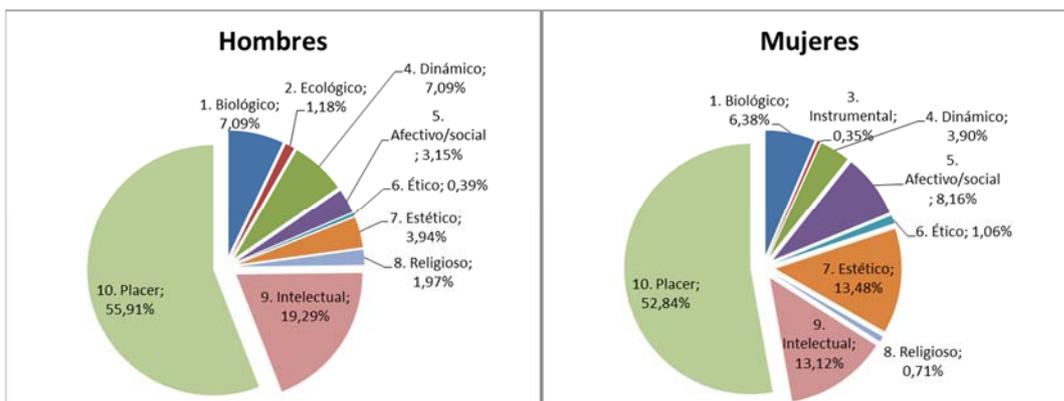
Tabla 3: Puntuaciones de valores preferidos

Valores	Hombres		Mujeres		Total general		Diferencia % (Hom-Muj)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	18	7,09%	18	6,38%	36	6,72%	0,70%
2. Ecológico	3	1,18%	0	0,00%	3	0,56%	1,18%
3. Instrumental	0	0,00%	1	0,35%	1	0,19%	-0,35%
4. Dinámico	18	7,09%	11	3,90%	29	5,41%	3,19%
5. Afectivo/social	8	3,15%	23	8,16%	31	5,78%	-5,01%
6. Ético	1	0,39%	3	1,06%	4	0,75%	-0,67%
7. Estético	10	3,94%	38	13,48%	48	8,96%	-9,54%
8. Religioso	5	1,97%	2	0,71%	7	1,31%	1,26%
9. Intelectual	49	19,29%	37	13,12%	86	16,04%	6,17%
10. Placer	142	55,91%	149	52,84%	291	54,29%	3,07%
Total	254	100,00%	282	100,00%	536	100,00%	

Tabla 4: Jerarquía de valores preferidos

Jerarquía valores			
Hombres		Mujeres	
Valores	%	Valores	%
10. Placer	55,91%	10. Placer	52,84%
9. Intelectual	19,29%	7. Estético	13,48%
1. Biológico	7,09%	9. Intelectual	13,12%
4. Dinámico	7,09%	5. Afectivo/social	8,16%
7. Estético	3,94%	1. Biológico	6,38%
5. Afectivo/social	3,15%	4. Dinámico	3,90%
8. Religioso	1,97%	6. Ético	1,06%
2. Ecológico	1,18%	8. Religioso	0,71%
6. Ético	0,39%	3. Instrumental	0,35%
3. Instrumental	0,00%	2. Ecológico	0,00%

Figura 2: Gráfico de valores preferidos



Tras realizar este mismo análisis para el resto de variables de perfil se puede concluir que el valor placer es el más agradable, con independencia de las variables de perfil analizadas y metodología empleada. En el otro extremo, se puede señalar el valor religioso, aunque con determinadas particularidades. Éste es situado como el menos agradable en la jerarquía según el procedimiento de valores medios, tomando en todo caso valores negativos, a excepción de lo ocurrido en la provincia de Soria donde este valor no sólo no es el último en la jerarquía, sino que además adopta valores positivos. Asimismo, aun siendo en términos medios el menos agradable de forma general, cuando se analizan los valores preferidos no ocupa la última posición jerárquicamente en la mayoría de los casos. De hecho, sólo ocupa el último lugar en las categorías de: artes (según la modalidad de bachillerato) y, Ávila, Palencia, Segovia, Valladolid y Zamora (según la provincia de pertenencia del centro de estudios).

Con el objetivo de evidenciar la contrastación de las hipótesis planteadas, y a modo de resumen, se muestran las tablas 5 y 6 que detallan las diferencias estadísticamente significativas y su correspondiente inclinación hacia la categoría en cuestión.

Tabla 5: Resumen de diferencias estadísticamente significativas y contrastación de hipótesis

Valor Variable	Hipótesis	Confirmación H	Nº de	1. biológico	2. ecológico	3. instrumental	4. dinámico	5. afectivo-social	6. ético	7. estético	8. religioso	9. intelectual	10. placer
<b>Sexo</b>	1	Si	6			x	x	x	x	x	x		
<b>Modalidad</b>	2	No	1				x						
<b>Naturaleza</b>	3	No	2								x	x	
<b>Titularidad</b>	4	No	1								x		
<b>Provincia</b>	5	Si	6		x	x	x	x	x		x		

Tabla 6: Tendencia de los valores con diferencias estadísticamente significativas según el perfil

Variable de perfil	Colectivos	Mayor agrado	
<b>Sexo</b>	Hombres	Instrumental, dinámico	
	Mujeres	Estético, afectivo-social, ético, religioso	
<b>Modalidad</b>	Ciencias y tecnología	Dinámico	
<b>Naturaleza</b>	Urbano	Religioso	
	Rural	Intelectual	
<b>Titularidad</b>	Privado-concertado	Religioso	
<b>Provincia</b>	<b>Valor</b>	<b>+ agradable</b>	<b>- agradable</b>
	Religioso	Soria	Valladolid
	Dinámico	Salamanca	Ávila
	Instrumental	Segovia	Soria
	Afectivo-social	Salamanca	Soria
	Ético	Segovia	Zamora
	Ecológico	Zamora	Segovia

Las variables sexo y provincia muestran diferencias estadísticamente significativas en 6 de los 10 valores del cuerpo, conduciendo a la verificación de las hipótesis 1 y 5. El resto de hipótesis no pueden ser verificadas al no presentar diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de valores del cuerpo.

Así por ejemplo, la variable modalidad de bachillerato sólo presenta diferencias estadísticamente significativas en el valor del cuerpo dinámico a favor o con mayor agrado por parte de la modalidad de Ciencias y Tecnología; la variable naturaleza del centro de estudio presenta dos valores del cuerpo con diferencias estadísticamente significativas, el valor religioso, con mayor agrado en el territorio urbano, e intelectual, con mayor agrado en el territorio rural; y la variable titularidad del centro de estudios donde sólo el valor religioso muestra diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros privados-concertados.

En cuanto a la variable sexo, se observa cómo las mujeres muestran mayor agrado hacia el valor del cuerpo estético y afectivo-social respecto los hombres, lo cual queda ampliamente evidenciado a lo largo de la literatura.

Ramos, Rivera y Moreno (2010) en su estudio obtienen que las mujeres, aun obteniendo una puntuación en el índice de masa corporal más ajustada y un menor nivel de sobrepeso y obesidad, eran las que se percibían más obesas, más insatisfechas se mostraban con su imagen corporal y con más frecuencia realizaban dietas para adelgazar.

Naifeh y Smith (1987) estudian las razones que acompañan a los hombres a ocultar sus sentimientos, y Riso (2003) las intimidades masculinas. Riso (2003:15) relata cómo el hombre que demuestra sus sentimientos es considerado menos masculino por la sociedad, pese a las necesidades afectivas que realmente sienta.

Álvarez (2002) lleva a cabo un estudio sobre los valores de la persona, en el que se definen diferencias entre sexos en el valor afectivo, concretamente en dos de los ítems que definen dicha categoría, el valor emoción y el valor sentimiento, siendo las mujeres las que obtienen las mayores puntuaciones.

## Conclusiones

El ser humano, en su estructura y función, nace con una disposición física y potencial concreta que viene condicionada por su código genético, escrito en sus cromosomas, y determina no sólo el estado heredado en esta primera coyuntura o aparición en el mundo, sino el ritmo evolutivo que seguirá a lo largo de su historia. Asimismo, la experiencia derivada de su historia autobiográfica y su inmersión socio-cultural condicionan su existencia y su haber corporal.

El presente estudio analiza cinco variables de perfil o características de los jóvenes estudiantes de primero de bachillerato con el objetivo de encontrar patrones comunes asociados a las mismas. Los resultados demuestran que las variables sexo y provincia presentan diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo de los estudiantes. La primera de ellas es la única variable que puede representar una diferencia natural asociada al sexo como naturaleza en sí misma, o una construcción social del género como realidad cultural.

La literatura especializada parece justificar muchas de las diferencias asociadas a la variable sexo con la corriente social hegemónica en Occidente, sin embargo, sólo un estudio en profundidad podría conducir a discernir tal compleja tesitura.

Por su parte, la variable provincia de pertenencia del centro de estudios también arroja diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de valores del cuerpo, siendo en este caso directamente asumibles por la tendencia o historia socio-cultural asociada.

En todo caso, el valor placer parece hegemónico en la sociedad occidental contemporánea posicionándose en primer lugar en toda jerarquía cualquiera que sea la variable tenida en cuenta. Se trata de una sociedad caracterizada por el inmediatez, el cortoplacismo, la solución fácil, la falta de sacrificio y el placer como máxima en el supuesto aprovechamiento de la vida.

Por el contrario, el valor religioso fue referencia en tiempos pasados, sin embargo, es a día de hoy relegado e incluso denostado. Pese a esta tendencia generalizada evidenciada por el análisis de valores medios, se conservan determinados grupos de población para quienes la religión preserva su valor, como es mostrado en el análisis de valores preferidos, por ejemplo en la variable de provincia con el caso de Soria.

En ambos casos, del valor placer y religión, parece asumida la vinculación de la tendencia mostrada con una construcción social y no con la herencia natural intrínseca al ser humano.

La reflexión sobre corrientes generalizadas que afectan a determinados grupos de la población y sobre su vinculación a una realidad natural o una construcción social supone un punto de partida ante una posible intervención en los valores del cuerpo. La intervención así no puede ser igualitaria en todo caso, sino que debe contemplar la casuística y particularidades que rodea a cada individuo en concreto según su perfil.

En este punto, se considera una importante futura línea de investigación el estudio pormenorizado y más exhaustivo de las generalidades descritas por los diferentes grupos de estudiantes según las variables de perfil tenidas en cuenta de manera combinada, por ejemplo, mujeres que estudian una determinada modalidad de bachillerato en una provincia concreta, etc. Y todo ello con el ánimo de profundizar en el conocimiento de los valores del cuerpo y poder desarrollar actuaciones más personalizadas y, por ende, más efectivas.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Rodríguez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1).

Álvarez Rodríguez, J., Rodríguez Sabiote, C., y Lorenzo Quiles, O. (2007). Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVII(1)*, 25-46.

Cámara Estrella, A. M. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 113-121.

- Casares García, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, 53(202), 513-537.
- Casares García, P. M., y Collados Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (174), 237-258.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-57.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona : Herder, 2000.
- Mataix, J. (2012). Culto al cuerpo: ¿cuál es el precio de la belleza? *Actas Dermosifiliográficas*, 103(8), 655-60.
- Naifeh, S., y Smith, G. W. (1987). *¿Por qué los hombres ocultan sus sentimientos?* Javier Vergara.
- Quijano Magaña, D., Lorenzo Quiles, O., y Alegre Benítez, C. (2016). Elección y preferencia de valores en estudiantes universitarios mexicanos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 18-38.
- Quijano Magaña, D., y Lorenzo Quiles, O. (dir. tes. . (2015, septiembre 4). *Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán*.
- Riso, W. (2003). *Intimididades masculinas: sobre el mito de la fortaleza masculina y la supuesta incapacidad de los hombres para amar*. Editorial Norma.
- Tubert, S. (1992). Desórdenes del cuerpo. *Revista de Occidente*, (134), 137-153.

## Capítulo 7:

### Hacia la inclusión educativa: cómo influye el humor en menores afectados por procesos oncológicos de larga duración y sus familias

Julia Bastida Susinos  
María Fernández Hawrylak

#### Introducción

La investigación que se presenta a continuación está vinculada a la experiencia que he vivido en el periodo del Practicum II, donde he realizado las prácticas en el Aula Hospitalaria del Hospital Universitario de Burgos (HUBU). Esta oportunidad ha resultado ser única y una experiencia muy enriquecedora y gratificante.

El trabajo tiene como objetivo general comprobar si el uso del humor como técnica activa de afrontamiento de la enfermedad es eficaz en niños afectados por procesos oncológicos de larga duración y sus familias.

Ya dijo Patch Adams en la película que lleva su propio nombre (1998) “No conozco una sola enfermedad que se cure con la seriedad, con la ira o con la apatía. No llegaremos muy lejos si nos ponemos muy serios. Lo más curativo es el amor, el humor y la creatividad”

Se ha orientado hacia esta temática, ya que se considera que el humor es un factor muy importante para nuestra vida, si para nosotros lo es, en niños que padecen una enfermedad, y que su vida se ve limitada a un entorno poco habitual para ellos como es el hospital considero que trabajar el humor es un factor de gran relevancia para trabajarlos con ellos.

Indudablemente, cuando una persona enferma, su entorno queda afectado, y aparecen nuevas áreas de necesidades que no están cubiertas del todo por los servicios médicos y sanitarios (Polaino-Lorente y Ochoa, 1998; citado en Fernández, 2000). Cuando se trabaja en un hospital muchas son las emociones y sentimientos que afloran, y lo que más se abunda son las emociones como el sufrimiento, el dolor, la angustia etc. (Ariza, 2014).

#### Fundamentos teóricos

##### *El humor: consideraciones generales*

El humor es un concepto bastante complejo ya que implica diversos elementos emocionales, sensoriales, cognitivos y expresivos que se relacionan entre ellos, por eso es difícil fijar una definición exacta para este concepto.

Según científicos de la Universidad de California, el sentido del humor se encuentra en la circunvolución frontal superior izquierda del cerebro, más concretamente en el área motora suplementaria (Christian, Ramos, Susanibar, y Balarezo, 2004). En función de esta afirmación, el sentido del humor forma parte del ser humano.

Es preciso citar algunas definiciones clásicas de distintos autores y otras más contemporáneas, como por ejemplo las que recogen y hacen referencia a Sánchez, Gutiérrez, Santacruz, Romero y Ospina (2009) en su artículo:

Freud (1928) define el humor:

“como un medio por el cual el individuo puede liberar inconscientemente impulsos sexuales y agresivos, que permite la liberación de energía psíquica y generar placer; es considerado por el psicoanálisis como un mecanismo de defensa”

Más adelante, Dixson (1980) planteó que:

“el humor es el medio que el ser humano utiliza para poder enfrentar las situaciones que lo asustan, como la muerte o el duelo; pues, al enfrentar dichas situaciones con humor”.

Otro referente es Vigara (1998), quien afirma que personas, cosas, hechos o dichos son cómicos al mostrar su capacidad de divertir o de excitar la risa, incluso si no se tenía la intención inicial de hacerlo.

Más recientemente, Artalejos (2002) define el humor:

“como una actitud humana, un determinado modo de hacer las cosas, ánimo, semblante, ante la realidad en que vivimos y por tanto no es un simple fenómeno”

Cuando tenemos buen humor, se aprende a mirar los problemas de una forma diferente, de manera más relajada, y se encuentran soluciones más creativas y flexibles de forma más rápida.

Aunque el sentido del humor no solucione en sí ningún problema, se puede cambiar la forma de abordar ese problema, o en el caso que no concierne, la propia enfermedad (Camuñas, 2009).

Son muchos los estudios científicos que explican los beneficios de la risa (Camuñas, 2009). Reírse produce una serie de efectos sistémicos que son beneficiosos para el cuerpo, tales como relajación muscular, disminución de la glucemia, incremento de la saturación en sangre periférica, movilización de secreciones respiratorias (Sánchez, Gutiérrez, Santacruz, Romero, y Ospina, 2009). Podrían entonces reconocerse los beneficios de la risa y del humor, tanto desde el punto de vista tanto fisiológico como psicológico.

Desde la perspectiva del humor podríamos hablar de los payasos en el hospital, los clowns. El papel del clown en los hospitales es hacer reír aportando a la vez optimismo y esperanza dentro de una situación dramática como puede llegar a ser la enfermedad.

El clown no significa acudir a sanar a un paciente con una nariz de payaso y un disfraz. Pero sí hacerlo con una sonrisa sincera y una dosis de humor, ya que ello puede aportar más beneficios que lo contrario: distracción, esperanza o ánimo por ejemplo.

En 1971, el médico Patch Adams fundó el Instituto Gesundheit como respuesta al cuidado de la salud en Estados Unidos. El objetivo de Adams era llevar diversión, felicidad y amistad del servicio a la práctica médica.

El primer programa de payasos de hospital (PDH) fue fundado por Michael Christensen en Nueva York en el año 1986 (De la Gándara, 2013). Su fundador afirmaba que “Los payasos no pertenecen a los hospitales, los niños tampoco”. Aun así, los payasos de hospital se han expandido por el mundo formando parte del ámbito sanitario, buscando que tanto los pacientes como sus familiares tengan una estancia hospitalaria y tratamientos más ameno (Baliari, y Rosado, 2010). Todos los grupos de clowns se rigen por el Código Deontológico de Clowns (Christian, et al., 2004).

Cabe destacar que en los últimos años ha habido un fuerte incremento de la presencia de los payasos en los hospitales (Gutiérrez et al., 2008), especialmente en Pediatría. Son muchos países del mundo donde los niños reciben ya la actuación de los payasos durante su hospitalización (Koller, & Gryski, 2007). Pero también hay experiencias con adultos en diversos servicios hospitalarios donde se emplea el humor y la risa, como terapias no farmacológicas. Sin embargo, son pocos los estudios empíricos que se han dedicado a hacer un análisis en profundidad sobre la eficacia en las intervenciones de los payasos de hospital, aunque sí podrían citarse algunos (Gutiérrez et al., 2008; Meisel, Chellew, Ponsell, Ferreira, y Bordas, 2009).

#### *Terapiclowns*

Los payasos de hospital que visitan el Hospital Universitario de Burgos (HUBU), contexto donde se enmarca este trabajo, se denominan Terapiclowns y lo componen cinco artistas. Las intervenciones siempre son actuaciones de dos personas caracterizadas que se adaptan al estado anímico del niño. El objetivo principal de Terapiclowns es “aplicar la filosofía y técnica clown en diferentes áreas hospitalarias y poner en práctica las propiedades terapéuticas de la risa” (Benito, y García, 2013:8).

Actualmente el humor y la risa son estrategias conductuales que se utilizan con frecuencia en los hospitales para reducir el estrés, el miedo y la ansiedad. La intervención de los payasos de hospital es uno de los programas que emplea el humor para disminuir el malestar psicológico infantil del niño en el ámbito hospitalario (Meisel, et al., 2009).

#### *Estrategias de afrontamiento*

Entramos aquí en materia de estrategias de afrontamiento, las cuales forman un conjunto de procesos cognitivos, afectivos, y comportamentales que utilizan a las personas para solucionar conflictos de la vida diaria o para convivir con ellos.

De las revisiones realizadas por Espada, Grau, y Fortes (2010), pueden extraerse dos siguientes tipos de estrategias:

(1) Activas, dirigidas a la emoción donde el sujeto se enfrenta al problema y va regulando sus emociones de modo que las consecuencias aversivas del problema no le afecten emocionalmente, y dirigidas al problema con las cuales el sujeto se enfrenta al problema regulando su comportamiento para disminuir las consecuencias aversivas que el problema le produce como resolución de problemas, regulación afectiva, búsqueda de apoyo social, distracción, negociación, reestructuración, búsqueda de información, etc.;

(2) Pasivas, hacen referencia a la ausencia de enfrentamiento a las conductas de evasión y negación, tales como huida o evitación, aislamiento social, rumiación del pensamiento, oposición y confrontación, desesperación o abandono, etc.

Las personas con enfermedad y sus familias utilizan ambos tipos de estrategias, tanto activas como pasivas. No se puede identificar una única estrategia como la mejor para todas las situaciones. Sino cada sujeto utilizará o combinará las que mejor y más efectivas le resulten en cada situación.

El sentido del humor puede emplearse de manera eficaz para desorientar a los individuos, para alejarlos de las situaciones potencialmente hostiles y agresivas, por lo que es muy importante identificar estas situaciones (Torres, 2003).

El humor puede ser utilizado por lo tanto como una estrategia activa de afrontamiento ante una enfermedad grave que suele ser vivida como una situación agresiva, y empleada en las personas resilientes.

#### *Concepto de Resiliencia*

El término resiliencia hace referencia a la capacidad que tienen las personas para afrontar acontecimientos que son estresantes, y que a partir de ellos salen fortalecidos. Es la capacidad que tienen algunos sujetos y familias de sobreponerse a las adversidades, de autogenerarse de determinadas traumas o heridas, y de sobreponerse a acontecimientos desestabilizadores (Grau, y Fernández, 2010).

#### *Cáncer Infantil*

El cáncer infantil presenta cada vez una mayor importancia en el ámbito de Pediatría. Como recoge la Federación Española de padres de niños con cáncer (FEPNC, 2014) en su página web, cada año se diagnostican cerca de 1.400 nuevos casos de niños con cáncer en España de 0 a 18 años. Es la primera causa de muerte por enfermedad hasta los 14 años. En general, los tipos más frecuentes de cáncer en la infancia se pueden dividir en dos grandes grupos: las enfermedades hematológicas (leucemias y linfomas) y los tumores sólidos, siendo la Leucemia el tipo de cáncer más frecuente en los niños (25%), seguido de los tumores del Sistema Nervioso Central (19,6%) y los linfomas (13,6%), según el Registro Nacional de Tumores Infantiles (AECC, s/f; FEPNC, 2014).

La adaptación al cáncer es un proceso continuo en el cual el niño y su familia aprenden a enfrentarse a nivel emocional, solucionar problemas relacionados con el cáncer y controlar acontecimientos relacionados con la enfermedad. Se enfrentan a muchos retos y momentos de crisis, entre ellos, escuchar el diagnóstico, asimilar los cambios o enfrentarse a tratamientos (FEPNC, 2007).

De la revisión realizada se detecta la necesidad de estudiar la eficacia de la intervención de los payasos de hospital. De este modo, el presente estudio tiene como objetivo comprobar si el uso del humor como técnica activa del afrontamiento de la enfermedad es eficaz en niños oncológicos de larga duración y sus familias. Para ello se realizó un estudio de casos para conocer los efectos del humor a través de los payasos del hospital en el contexto del aula hospitalaria donde participan los niños afectados, sus familias, los maestros del aula hospitalaria, el personal médico-sanitario, y los autores.

De acuerdo también a la revisión teórica expuesta anteriormente, el estudio parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿El uso del humor mejora el bienestar en los niños hospitalizados con niños con enfermedades de larga duración? ¿El uso del humor es eficaz en los niños oncológicos? ¿Es beneficioso/importante trabajar el humor con las familias con niños con enfermedades oncológicas? ¿Son efectivos los payasos de hospital en la estancia de un niño hospitalizado? ¿Los payasos de hospital ayudan a afrontar la enfermedad?

## Metodología

### *Participantes*

La muestra está compuesta por cuatro menores que presentan enfermedades oncológicas, tres niñas y un niño entre 5 y 8 años (media de 7 años), estudiantes de Educación Infantil (E.I) y Educación Primaria Obligatoria (EPO) de la localidad de Burgos. Y sus respectivas familias, cuatro madres.

Todos los niños han estado hospitalizados para recibir el tratamiento médico en la planta de pediatría del Hospital Universitario de Burgos (HUBU)

Las características de los sujetos son: Sujeto 1 un niño de 5 años diagnosticado de Tumor Cerebral (neuroblastoma) que cursa 3º E.I en un colegio público de Burgos; Sujeto 2 una niña de 8 años diagnosticada de Leucemia que cursa 2º de EPO en un colegio público de Burgos; Sujeto 3 una niña de 8 años diagnosticada de Leucemia que cursa 2º de EPO en un colegio concertado de Burgos y Sujeto 4 una niña de 8 años que cursa 3º de EPO en un colegio concertado, diagnosticada también de Leucemia.

### *Instrumentos*

- ❖ Cuestionario: elaborado ex profeso tipo Likert [«Nunca» (1), «pocas veces» (2), «algunas veces» (3), «la mayoría de las veces» (4) y «siempre» (5)] que recoge cinco preguntas sobre la percepción de los payasos en el hospital administrado a los niños. Aunque el cuestionario es una técnica clásica de recogida de datos en la investigación cuantitativa, también puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales (Rodríguez, Gil, y García, 1999) que se han cumplido.
- ❖ Entrevista: se trata de una entrevista semiestructurada realizada a los padres de los niños, que consta de cuatro preguntas cerradas sencillas dirigidas a conocer la opinión de los padres en torno a cómo influyen los payasos de hospital en la estancia del niño hospitalizado.

### *Procedimiento*

Se escoge un estudio cualitativo utilizando la metodología del Estudio de Casos (Rodríguez, 2012; Stake, 1999; Yin, 2009). La información se recoge mediante los cuestionarios y las entrevistas pasadas, tras varias intervenciones de los Terapiclown entre los meses de febrero y abril. Los payasos de hospital Terapiclown asisten un día a la semana, los miércoles, al HUBU y realizan la intervención personalizada dos payasos, en cada habitación de la planta de Pediatría, Neonatos, Urgencias Pediátricas, y el Aula Hospitalaria.

Su objetivo es contribuir en la mejora de la calidad de vida de niños y niñas enfermos, sus familias y el personal sanitario, ayudándoles a soportar mejor su estancia en el hospital, y ofrecerles momentos de relax, distracción, a través del humor, la risa y la fantasía.

Antes de empezar con el proceso de administración de los cuestionarios a los niños y a la realización de la entrevista a los padres, se redactó un consentimiento informado para las familias, donde se les explicó el motivo de pasar ambos instrumentos y la finalidad de la investigación. Además, las familias tuvieron que firmar unos documentos de autorización.

El cuestionario a los niños se administra durante horario escolar en el Aula Hospitalaria. Las entrevistas a los padres se realizan durante cuatro días alternos en un despacho privado dentro del Aula hospitalaria, con permiso expreso para su grabación.

### *Análisis de datos*

Para el análisis de los datos procedentes de los cuestionarios se ha optado por aplicar estadísticos descriptivos y plasmar los resultados en gráficos.

Teniendo en cuenta que los datos de las entrevistas son de tipo textual, los criterios utilizados para su análisis han sido: temáticos, considerando unidades en función del tema abordado tras localizar los segmentos que hablasen de un mismo tema o contenido afín; y gramaticales, diferenciado como unidades básicas del texto oraciones y párrafos para eludir juicios acerca del contenido de cada unidad.

La fiabilidad, reducida a la comprobación de la seguridad de los datos y de los procedimientos, que no a la obtención de los mismos datos y resultados tras la repetición frecuente, se garantiza por la explicitación en el apartado de procedimiento, del proceso seguido en el campo (en este caso dentro del marco del aula hospitalaria) para la recolección de los datos.

La validez, relacionada con la explicación del vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión que de ellas proporciona el investigador, viene dada por la capacidad crítica del investigador en el contexto de ocurrencia, y de la triangulación de las fuentes de información. Se ha tratado no solo de describir el proceso de obtención de los datos, sino que se ha detallado la codificación y el análisis, diferenciando entre lo que han referido los padres en la entrevista y lo que es fruto de la interpretación. Para garantizar la validez se utiliza la triangulación como alternativa para aumentar la fortaleza y la calidad de la investigación (Stake, 1999), en este estudio a través de la triangulación de datos, disponiendo de dos fuentes de datos: los procedentes de los cuestionarios y los procedentes de las entrevistas.

## **Discusión de resultados**

De los cuestionarios se deriva que por lo general, el primer contacto con los Terapiclowns no fue muy ilusionante en la mayoría de los casos, sin embargo, pasado un tiempo a las niñas les sigue gustando la presencia de los payasos en el hospital, les distraen y les ayudan a afrontar la enfermedad, mientras que el niño parece haber perdido el interés. La presencia de los clowns hace que dos de las niñas se exciten o animen, mientras que la otra niña y el niño se sienten tranquilos.

Las entrevistas arrojaron una valiosa información sobre los principales efectos de los Terapiclowns en los niños. Realizadas e impresas las transcripciones de cada una de las entrevistas, se efectuó una lectura exhaustiva, considerándose todos los elementos que en principio se descubrieron repetitivos, subrayando cada una de las palabras o frases consideradas significativas. Posteriormente se elaboraron las categorías abiertas formadas por elementos coincidentes de la información ofrecida por las madres entrevistadas, reagrupando y relacionando las categorías con las subcategorías que fueron surgiendo. Se contrastaron uniformidades del conjunto de categorías y subcategorías, y se formuló una teoría que giró en torno a las respuestas de los niños hospitalizados y sus padres ante los payasos del hospital y los efectos en el bienestar en general.

## Conclusiones

El estudio muestra que el uso del humor a través de los payasos de hospital puede cambiar la forma de abordar la enfermedad.

En relación a los beneficios, la actuación de los Terapiclowns en niños afectados por procesos oncológicos reporta ventajas: mejora el estado de ánimo al proporcionar una zona segura, “mágica”, donde las exigencias de la enfermedad se apartan temporalmente, y donde un lado más amable de la vida aflora siendo la perspectiva del niño el centro de la atención; y distraen o desactivan la atención de la situación de sufrimiento derivada de la enfermedad y de la hospitalización al utilizar actuaciones distintas y lúdicas ante las rutinas regulares del hospital haciéndolas más fáciles para los niños y sus padres.

El estudio avala el uso del humor como técnica activa del afrontamiento eficaz de la enfermedad en niños oncológicos de larga duración y sus familias, aunque el escaso número de sujetos podría resultar una limitación. Sin embargo, dado que el estudio de casos constituye un método de investigación relevante dentro de las ciencias sociales implicando un proceso de indagación, la información recogida es significativa. Todo ello lleva a considerar que podría proponerse un estudio de casos con una muestra mayor, con alumnado en aulas hospitalarias de otras comunidades autónomas, o con alumnado afectado por otro tipo de enfermedades de larga duración. Incluso, se podría plantear como futuras líneas de investigación la introducción del humor en niños afectados por enfermedades crónicas y minoritarias como herramienta para lograr aprendizajes en el centro escolar de referencia.

## Bibliografía

AECC (s/f). El cáncer en los niños. Barcelona: Autor.

Ariza, L.M. (2014). El aula hospitalaria: una pedagogía en positivo. *Revista educación y futuro digital*, 9, 54-58.

Baliari, B., y Rosado, T. (2010). Lo esencial es invisible a los ojos: payasos que humanizan y promueven salud. *Aletheia*, 31, 4-15.

Benito, A., y García, J. (2013). Terapiclowns: un proyecto innovador aplicado a la rehabilitación de personas con enfermedad mental grave. *Psiquiatría*, 6(3), 8- 13.

- Camuñas, A. (2009). El teatro clown en el entorno sanitario. *Index de Enfermería*, 18(1), 63-65.
- Christian, R., Ramos, J., Susanibar, C., y Balarezo, G. (2004) Risoterapia: Un nuevo campo para los profesionales de la salud. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 17(2), 57-64.
- De la Gándara, J., y García, J. (2013). El buen humor y la salud mental. *Psiquiatría*, 6(3), 6-7.
- Espada, Ma.C., Grau, C. y Fortes, Ma.C. (2010). Enseñar estrategias de afrontamiento a padres de niños con cáncer a través de un cortometraje. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33(3), 259-269.
- Farrel, M., Kemp, B., Minoff, M., Newirth, C., Williamns, M. (productores) y Shadyac, T. (director). (1998). *Patch Adams* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Universal Pictures.
- FEPNC (2007). *Psico-oncología pediátrica: valoración e intervención*. Barcelona: Autor.
- FEPNC (2014). *Cáncer en menores*. Recuperado el 12 de abril de 2016 de <http://cancerinfantil.org/>
- Grau, C., y Fernández, M. (2010). Familia y enfermedad crónica pediátrica. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33(2), 203-212.
- Gutiérrez, M.A., Ortigosa, J.M., Girón, O., Ruiz, R., Sánchez, J., Guirao, M.J., Zambudio, G., Astillero, M.J., Castaño, I., y Cárceles, M.D. (2008). Evaluación del efecto de la actuación de los payasos de hospital sobre la ansiedad, en los niños sometidos a una intervención quirúrgica. *Cirugía Pediátrica*, 21, 195-198.
- Koller, D., & Gryski, C. (2007). The life threatened child and the life enhancing clown: Towards a model of therapeutic clowning. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 5(1), 17-25.
- Meisel, V., Chellew K., Ponsell, E., Ferreira, A., Bordas, L...García-Bandas, G. (2009). El efecto de los "payasos de hospital" en el malestar psicológico y las conductas desadaptativas de niños y niñas sometidos a cirugía menor. *Psicothema*, 21(4), 604-609.
- Rodríguez, M. (2012). *Cómo investigar con Estudios de Casos*. Bolivia: CEDID- FIFIED.
- Sánchez, J., Gutiérrez, J., Santacruz, J., Romero, C y, Ospina, J. (2009). El humor como estrategia terapéutica en niños hospitalizados en unidades pediátricas en Pereira (Colombia). Reporte de una experiencia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 99-113.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Torres de Sánchez, H. (2003) El humor como herramienta para lograr aprendizajes. *Telos*, 5(3), 408-423.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*, 4a ed. London: SAGE.

## ANEXO I Entrevista a los padres

1. ¿Te resultó llamativo la primera vez que viste a los payasos en el hospital? ¿Cómo reaccionaste?
2. ¿Cómo reaccionó la niña en el momento de verles?
3. ¿Siguen haciendo el mismo efecto-ilusión meses después?
4. ¿Crees que ha mejorado en el tratamiento-estancia de la enfermedad en el hospital?

## ANEXO II Cuestionario tipo Likert para los niños

Queremos conocer cuál es tu opinión sobre las siguientes cuestiones. Por favor, marca sólo una casilla para cada fila, si marcas más de una no podremos contar tu respuesta. Si es difícil elegir solo una respuesta, piensa en cuál es tu opinión la mayor parte del tiempo. Por favor responde cada fila marcando con una cruz (x) la respuesta. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo es importante que sea sincero, Muchas gracias por tu colaboración.

ÍTEMS Cuando veo a los payasos de hospital...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
...la primera vez me hizo mucha ilusión, no me lo esperaba.	1	2	3	4	5
...estoy tranquila/o, relajada/o.	1	2	3	4	5
...después de meses me hacen ilusión.	1	2	3	4	5
...me ayudan a distraerme y me siento bien	1	2	3	4	5
...me ayuda en la enfermedad.	1	2	3	4	5

## Capítulo 8:

### CLIL as a National Education Policy

Gamze Korbek  
Raquel Casado Muñoz

#### Introducción

Content and Language Integrated Learning (CLIL) was defined in 1994 by David Marsh launched in 1996 by UNICOM, University of Jyväskylä and the European Platform for Dutch Education, defining ‘where subjects are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of the content, and the simultaneous learning of a foreign language’. It is the most popular bilingual education in Europe and in Asia since its conception in the mid-1990s (as cited in Leone, 2015, Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014). CLIL is an ‘umbrella’ term for learning foreign languages through a content-based subject and the content-based subject through foreign languages (eg immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes) (Cenoz, 2015). Inasmuch as the foreign language is integrated into the curriculum, foreign language and content are taught and learned together in a dual-focussed classroom context. Language acquisition is enabled naturally with the contextualized language, as the students are focusing on the subject matter and communicating in the target language.

Most of the language teachers may have applied this method so many years, without knowing it, as the first version of CLIL was the immersion teaching which was quite successful. For example, in Turkey, first CLIL implementation started at Anatolian High School in the 1970s.

Teachers used to teach each subject in English through the interdisciplinary contexts. As a student of that system I can mention that, it was the most popular method for the acquisition of the foreign language for that period. And comparing to the other school systems and the methodologies, there used to be a clear difference between the students of the Anatolian High School and the other schools, in terms of their language competences and the subject knowledge. There are also other examples like Canada, where, the word ‘immersion’ is started being used as a synonym of the ‘bilingual education’ in the 1970s and 1980s, and is mainly used to become competent at French as a foreign language and to appreciate the traditions and culture of French-speaking Canadians, as well as English-speaking Canadians (cited in Pokrivčáková, 2011 Baker, 1993: 496). Though, immersion or bilingual education is not the same case as CLIL according to Coyle (2008: 97), who considers CLIL as unique and different. It is different though, as ‘immersion education’ was not adopted like CLIL by the European member countries like Italy, which continues English Language Teaching with CLIL methodology, compulsory, from 2003 with ‘Education Reform Law’ (Langé, 2014).

Describing CLIL as teaching ‘a non-linguistic subject in a foreign language’, as Leone states (2015), it is crucial to emphasize that Italy is the only European country in which CLIL is administered legally since 2010 by Italy’s Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) <sup>2</sup>.

Investigating CLIL, as the mandatory education method implemented in Italy at High Schools and Technical Institutes and the third classes of the Language Linguistics, is the main aim of this paper.

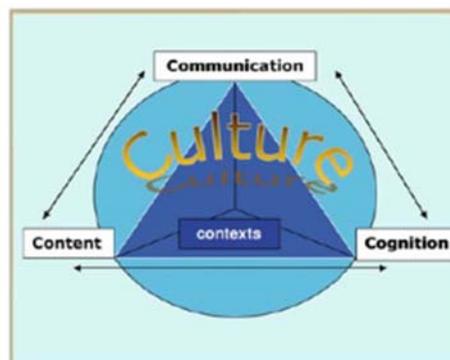
## The Character of CLIL

According to Dalton-Puffer, (2008) the overall goals of CLIL are, to develop intercultural communication skills; 4 CLIL and ICT literature view, to prepare for internationalism, to provide opportunities to study content through different perspectives, to access subject-specific target language terminology, to improve overall target language competence, to develop oral communication skills, to diversify methods and forms of classroom practice and to increase learner motivation.

A successful CLIL lesson should combine these following 4Cs (Coyle, 1999)

Content	improvement in knowledge, skills and understanding the content based on a curriculum.
Communication	learning how to use the language while using the language to learn.
Cognition	developing thinking skills while connecting the language to the context understanding.
Culture	gaining awareness about the others and the self as being exposed by the alternative perspectives.

Coyle (1999), developed the 4Cs Framework with the influence of the work of Mohan and his Knowledge Framework (1986) (Figure 1).



The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005).

<sup>2</sup> Ministry of Instruction, University, and Research

The 4Cs framework starts with content, focuses on interrelationship between content, communication, cognition and culture to build on the synergies of integrating learning and language learning (Coyle, 2008). In other words, language, thinking and culture, are achieved through subject matter in an integrated way with the target language. As a natural result, this structure of CLIL mostly depends on the teacher competences in terms of language efficiency and content knowledge of the subject. Motivation, the commitment to the methodology and the willingness to cooperate are other aspects for teachers to apply it properly in their classrooms.

## CLIL the European Point of View

CLIL, enabling both the achievement of the language and intercultural understanding by teaching the students through the language, seems like the best fit method for the European Policy of language teaching, which aims to be plurilingual, with the citizens who are able to speak at least two foreign languages capable enough to communicate in the target language and also considers languages as the cultural wealth to be discovered. According to the conclusions European Council in March 2002 in Barcelona, The European Council calls for further action as a long-term aim for the EU citizens to learn two foreign languages additional to their mother tongue at a very early age (European Council, 2002).

From this point of view, it totally met a need in Europe for reinforcing second language (L2) education and bilingualism as we may understand the words of Marsh (2002), it was CLIL/EMILE<sup>3</sup> which has emerged as a pragmatic European solution to a European need (Marsh, 2002). Despite the fact that almost all countries have some schools providing this kind of bilingual education, only a few have introduced this approach in all schools at some stage, such as Austria and Liechtenstein in the first grades of their primary education, Cyprus in at least one grade of primary education, Luxembourg and Malta at primary and secondary levels (Eurydice, 2008). There is another scenario for Italy, as CLIL is mandatory in the last grade of upper secondary education.

These European aims are reachable with a well-organized CLIL policy since the point is not just the languages to be learned but also the content like geography, history and science. Thus, it has an important role in achieving the learning goals of the European Union by providing exposure to the language without requiring extra time in curriculum.

According to Genesee (1998), teachers require specialised training in language pedagogy, and especially second language pedagogy, along with the pedagogy required of all teachers who teach academic subjects (as cited in Ruiz de Zarobe, 2008). However, there is still a shortage of qualified CLIL teachers according to a recent national report. As a consequence, CLIL teachers are generally supported by continuing professional development and there is a need for more pre-service initial teacher training in CLIL (Scott & Beadle, 2014). Nevertheless, still there is a lot to do in the area of teacher training -for both language and subject teachers- and designing materials to be used in the CLIL classrooms.

---

<sup>3</sup> Enseignement d'une Matière per l'integration d'une Langue Etrangère

The ECML resource, Content and Language Integrated Learning through languages other than English - Getting started (CLIL-LOTE-START)<sup>4</sup>, states that teachers need to have a number of special skills and competences and this requires specific initial teacher training. These ought to include; the knowledge of the psychological aspects of bi- and plurilingualism, the subject-related second language skills, the knowledge of a wide range of methodologies for the teaching of subject content and the second language, the ability to find teaching materials in the second language and adapt them for use in the CLIL classroom and the readiness to plan and undertake a training placement (Scott & Beadle, 2014).

In addition to these; a C1 proficiency level on CEFR is crucially necessary for the subject teachers. Especially in the countries where CLIL is being implemented extensively and mandatorily like Italy, teacher training has great importance in terms of advancing the CLIL teachers' language competency, fluency and subject knowledge.

## Education System of Italy

To understand their language policy better we need to have a general knowledge of Italy's educational system. Not being compulsory at the age of three, students start their education life by attending the nursery school which is Scuola dell'infanzia in Italy, known also as Scuola Materna. Then at the age of six their compulsory education starts at the Primary School, Scuola Primaria or also known as Scuola Elementare for five years. As well as learning how to read and write, they start learning English as a foreign language, aiming to have A1 according to the Common European Framework (CEFR), with the idea of conceiving language as something that 'needs to be nurtured and developed from the start of primary school' (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006). English is the first foreign language to be learnt in Italy in the primary school level.

Italy has another compulsory education, lasts for eight years in Secondary School level which is divided into two as 'Lower Secondary School' and 'Upper Secondary School', Scuola Media and Scuola Superior. Students continue their education life in Scuola Media at the age of eleven for three years before they move on to Scuola Superior. At the end of this process students are allowed to take the university entrance exam which is called as Esame di Maturità or Esame di Stato.

## Language Policy in Italy

Le Indicazioni esplicitano che "l'apprendimento di almeno due lingue europee, oltre alla lingua materna, permette all'alunno [...] di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale [...]. L'apprendimento delle lingue straniere si innesta su un'iniziale motivazione intrinseca, sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante" (Istruzione Ministero della Pubblica, 2007, p.58).

<sup>4</sup> ECML material is based on evidence and explored through active practitioner review and development. <https://clil-lote-start.uta.fi/en/initial-teacher-education/>

The Guidelines state that “the learning of at least two European languages, in addition to the mother tongue, enables student [...] to exercise active citizenship beyond the borders of the national territory [...]. Learning foreign languages involves an initial intrinsic motivation, the spontaneous propensity of the pupil towards verbal communication, his desire to socialize and interact with the surrounding environment” (Istruzione Ministero della Pubblica, 2007, p.58).

From this point of view, we understand that, Italy adopts the European Policy in language teaching and applies it much the same within its school system.

In Italian school system the standards of learning a foreign language (mostly English) is shown in the Table 1.1 below.

Table 1.1. The CEFR level aims in foreign language of the Italian school system

Educational Stage	Age	The CEFR Level
Primary School	6-11	A1
Lower Secondary School	11-14	A2
Upper Secondary School	14-16	B1
Upper Secondary School	16-19	B2

As one may understand from the chart above, before starting their university education, Italians have already B2 level of the foreign language they are studying at. If we consider the foreign language as English, which is the most common foreign language taught at schools in Italy, we can draw a conclusion as the subject teachers are supposed to have at least C1 proficiency in the English language, which is also a criteria to attend the teacher training programmes about CLIL, organised by the Italian government.

Another important point is, as Italy has a compulsory education up to the age of 16 for each student, we can make another deduction as, even if they do not continue their education life at school, each citizen has at least B1 level of English proficiency who is trained in this system. And the ones, who continue in upper secondary school after the age of 16, will have CLIL methodology for their last academic year. Theoretically, they would not have troubles in understanding and communicating in English and improving in subject matter as they have already B2 level.

CLIL is now implemented in the last year of upper secondary schools legally, but it seems like there are some future plans to apply it also on primary school as the Minister of Education Stefania Giannini (2015) mentions, ‘Italy has made speedy progress in teaching English at schools in recent years and she adds, pupils in Italian primary schools will soon be able to learn subjects in English.’

## CLIL in Italy

CLIL was presented by the ex-Minister for Education, Gelmini, and approved by the previous Government (as cited in Di Martino & Di Sabato, 2012, Ministero dell'istruzione, 2010, p.10)

*l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica (CLIL) compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato (Allegato B)<sup>5</sup>.*

As stated before, CLIL is implemented in the last year of upper secondary school in Italy as a compulsory methodology. There are also future plans for CLIL education in primary school. It is clear from the Italian language policy that, English language has great importance and priority in their education system as a foreign language.

“The supply of (CLIL) teachers, the quality of their teaching and of teacher education are crucial in meeting the demands and challenges of a rapidly changing society.” (Coyle, 2005).

Talking about CLIL methodology, the proficiency level of the teachers is of high importance. According to Gisella Langé (2016), in Italy, the teachers of other subjects, know what CEFR is, show great interest in the way the levels and competences are defined in it, are willing to improve or learn a foreign language, are trying to describe and grade competences for their subjects. There are so many teacher training projects in Italy both for subject teachers and the language teachers. In 2013 there were 30 University Methodological Courses and 50 Language Courses for teachers whereas in 2014-2015 the numbers of these courses increased as, 70 Methodological Courses and 200 Language courses (Langé, 2016). It is clear from the numbers that how much attention paid for teacher training in Italy.

Taking into consideration the age of the teachers, the education backgrounds, the beliefs and the communication among themselves, not just CLIL but also any other recent improvement in the teaching area, is hard to be established in the practical phase. Both subject and the language teachers, not also need training opportunities for using CLIL properly inside their classes, but also, they need the motivation to be able to organise their lesson plans, material designs, create awareness among their students and cooperate among themselves to manage their lessons in CLIL methodology.

According to Di Martino and Di Sabato (2012); as CLIL teachers, they should cooperate well which means extra time for teachers. There is lack of CLIL designed materials and preparation, also their commitment to the method is another important issue. Considering all these facts, the CLIL which applied at schools and the way it is supposed to be may have some differences. To apply the proper CLIL at schools, the teachers should be trained and motivated by teacher trainers.

---

<sup>5</sup> “The teaching in a foreign language of a non-language subject chosen among the ones which are compulsory or among those which can be activated as part of the curriculum in respect of that specific year’s estimated (and assigned) workforce”.

## Conclusion

Considering the lack of CLIL designed materials and the interactions, the subject and the foreign language teachers should have, teachers in this system need extra time for the organisation of their lessons, materials and professional support to be guided. Teacher cooperation in CLIL is of crucial importance from the beginning till the evaluation process and yet we do not have a clear idea about teacher interaction of the compulsory CLIL in Italy.

As we may understand from the researches have done up to now, there is still not enough evidence whether CLIL is being applied as it is supposed to be or not in Italy. There are teacher training supports as methodological courses and language courses which have some restrictions seeking for C1 level of language proficiency in language teachers. Hence, it is not easy to be sure about the proper training the teachers have to be able to cope with the methodology and there are still so much to discover about the CLIL implementation in Italy, the academic success of the students, the teacher attitudes and the evaluation.

The more research needs to be done to know more about the CLIL Revolution in Italy.

## References

- Barcelona European Council. (2002). Presidency Conclusions, 35, 0–72. <https://doi.org/10/1/11 REV 1>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: a general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 374–400. <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.6>
- Coyle, D (1999) 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in Masih, J (Ed): *Learning Through a Foreign Language* London: CILT
- Coyle, D. (2005) *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, Barcelona, APAC.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., Vol. 4, pp. 97-112). (Springer reference). Berlin: SPRINGER-VERLAG BERLIN. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Barcelona European Council. (2002). Presidency Conclusions, 35, 0–72. <https://doi.org/10/1/11 REV 1>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>

- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: a general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 374–400. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.6>
- Compagno, G. (2000). LIM e tecnologie didattiche nella classe di lingua inglese alla scuola primaria di Giuseppa Compagno 1. L, 1–29.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Future Perspectives for English Language Teaching*, (May), 139–157. Retrieved from [http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL\\_research\\_overview\\_article.pdf](http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL_research_overview_article.pdf)
- Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2012). CLIL implementation in Italian schools: Can the long ago employed teacher be trained effectively? The Italian protagonists' voice. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2012), 73–105. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.2.9>
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf)
- Eurydice. (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe: 2008 edition. Culture*. <https://doi.org/10.2797/12061>
- Frigols Martin, M. J., Mehisto, P., Wolff, D., & Marsh, D. (2011). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Language Teaching*, 44(3), 401–402. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000243>
- Genesee, F.: 1998, A case study of multilingual education in Canada, in J. Cenoz and F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education, Multilingual Matters*, Clevedon, UK.
- Giannini, S. (2015), <https://www.thelocal.it/20150130/italy-to-teach-school-subjects-in-english>
- Istruzione Ministero della Pubblica. (2007). *Indicazioni per il curricolo*.
- Langé, G. (2014). CLIL/Emile in Italy: a real driver for lifelong learning.
- Langé, G. (2016). CLIL provision in Europe and state of the art in Italy.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential. CLIL/EMILE the European Dimension*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Ministero dell'istruzione, D. e della ricerca. (2010). Ministero dell'università e della ricerca. *Nonlinear Dynamics*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cherd.2008.12.008.5.E.Gavi>
- Pokrivčáková, S. (2011). *CLIL in Foreign Language Education. Contemporary Applied Linguistics Volume 1: Volume ...*. Retrieved from <http://bit.ly/2R0sPw2>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60–73. Retrieved from <http://www.icrj.eu/11/article5.html>
- Scott, D., & Beadle, S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*.

## Capítulo 9:

### Maltrato infantil, un problema de salud pública

Iciar García Varona  
María Ángeles Martínez Martín

#### Introducción

El término violencia es difícilmente encuadrable en una definición única, se requieren una serie de especificaciones y aclaraciones que permitan entenderla como un fenómeno que está presente y se vincula a la historia del ser humano y de sus relaciones.

Con el fin de describir la particularidad de la violencia en la infancia hemos de contextualizar al menos mínimamente el uso del término Violencia, y para ello, tal y como expone la resolución WHA49.25 de la Organización Mundial de la Salud (OMS), vamos a considerar la violencia desde un enfoque de problema de salud pública.

La salud pública por definición no se preocupa de problemáticas a nivel individual, sino que lo que pretende es centrar su interés en el tratamiento de enfermedades, afecciones y problemas que afectan a la salud en general, pretendiendo así el abordaje de problemáticas que aporten un máximo beneficio para el mayor número de personas. La violencia en la infancia es un problema de gran magnitud considerándolo Van der Kolk (2017) como “el desafío de salud pública más importante en los Estados Unidos” sin embargo, además de la magnitud y las consecuencias que para el ser humano tiene el ser víctima de violencia en la infancia, hay que añadir el hecho de ser víctima de un tipo de episodio violento en la niñez aumenta la probabilidad de experimentar otro tipos de violencia en esta misma etapa de la vida (Finkelhor, Turner, Shattuck y Hamby, 2015). A su vez este enfoque permite un planteamiento interdisciplinar basado en aportaciones científicas. El enfoque de salud pública no solamente extrae datos de diversas disciplinas como la medicina, epidemiología, sociología, criminología, pedagogía, psicología y la economía, sino que permite demostrar una y otra vez que es necesaria la cooperación entre sectores como salud, servicios sociales, justicia y política para la resolución de problemas que en ocasiones son considerados como netamente “médicos”. Cada uno de estos sectores tendrá que desempeñar un importante papel con el objetivo común de reducir la violencia.

Además, el enfoque de salud pública hace especial hincapié no sólo en reaccionar ante la violencia sino en la prevención de la misma.

Partiendo de este enfoque, a lo largo del presente trabajo se pretende insertar el maltrato infantil dentro de la clasificación que la OMS (2003) realiza de violencia. El objetivo que se persigue es vincular el maltrato infantil a otras formas de violencia dado que los factores causales son en gran parte coincidentes y porque los factores de riesgo son comunes en muchas de las formas de violencia, las cuales van a ser explicadas a continuación.

## Violencia y tipos de violencia

La OMS (2003) define el término violencia como: “Uso de la fuerza intencional o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5).

De esta manera la OMS vincula la intención con la comisión del acto, independientemente de las consecuencias, esto es, se atribuye el hecho de que la intención de usar fuerza no significa necesariamente que haya intención de causar daño o lesionar, es decir existiría una disparidad entre la intención del comportamiento y las consecuencias intentadas, lo cual dependería de las percepciones del individuo acerca del acto violento en sí. A su vez y relacionado con la intencionalidad, se encuentra la distinción entre intencionalidad del uso de la violencia y la intencionalidad de causar lesión. La violencia según Walters y Parke (1964) nace de una serie de valores culturales profundamente equivocados aunque socialmente aceptados, así, hay personas que tienen la intencionalidad de dañar, pero otros por sus antecedentes culturales y sus creencias no consideran ciertos actos como violentos. Ante este tipo de circunstancias, el enfoque de salud pública y la OMS (2003) define la violencia en relación con el bienestar de las personas y/o la salud de éstas. Hornos, (2009) a este respecto especifica que la violencia no sólo es daño, sino también puede el hecho de poner a una persona en riesgo de sufrirlo.

La OMS (2003) clasifica la violencia en tres tipos:

1. Violencia autoinfligida
2. Violencia interpersonal
3. Violencia colectiva

**1. La violencia autoinfligida** se refiere a aquel tipo de daño que una persona se inflige a sí misma, comprendiendo aquí el comportamiento suicida y las autolesiones. El suicidio es la segunda causa de muerte entre los niños, adolescentes y adultos de edades comprendidas entre los 10 y los 24 años (OMS, 2005). La vivencia de uno u otro tipo de maltrato puede favorecer la aparición de la violencia autoinfligida. Tanto el maltrato emocional en la infancia, como las experiencias de abuso sexual infantil, pueden presentarse como potentes predictores de riesgo de suicidio (Kaplan et al., 1997; Zlotnick et al. 2001; Miller, Jenness, Oppenheimer, Gottlieb, Young, y Hankin, 2017 y Devries, Mak, Child, Falder, Bacchus, Astbury y Watts, 2014). Es importante resaltar cómo las causas asociadas a la violencia autoinfligida correlacionan con la vivencia de experiencias traumáticas en la infancia.

**2. La violencia interpersonal** consiste en actos violentos realizados por una persona o por un pequeño grupo de personas y se divide en:

### A. Violencia familiar o de pareja:

Es la que se ejerce sobre todo entre miembros de un núcleo familiar o de una pareja, y que por lo general ocurre en el hogar. Barudy, (1998) apunta que la familia sana y altruista se inserta en una dinámica de respeto a los derechos humanos, de las diferencias individuales, de la solidaridad, de la reflexión, etc. En ella la agresividad, la sexualidad y los modelos de crianza son recursos para producir, defender y reproducir la vida.

La agresividad responde a una fuerza emocional que permite producir la energía necesaria para subsistir y está regulada por rituales que la manejan. Los rituales pueden verse agotados por situaciones de desequilibrio ecológico o como consecuencia de trastornos de apego y /o fallos de la capacidad simbólica, que darán lugar a diferentes tipos de maltrato de **naturaleza física, psicológica, sexual y de privación**. Así mismo Sanmartín, (2004 y 2006) reconoce la agresividad como una conducta innata que se despliega ante determinados estímulos y que cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. La violencia, por su parte, es agresividad alterada, principalmente por factores socioculturales.

Hornos (2009) señala que es necesario poder distinguir entre agresión y maltrato, siendo la agresión violencia puntual, y el maltrato la violencia mantenida en el tiempo, que va a definir la relación interpersonal. Tanto la agresión como el maltrato son actos violentos por causar daño (o riesgo de sufrirlo), pero se trata de fenómenos diferentes.

La OMS (2014) en cuanto a la magnitud del problema del maltrato infantil, específico que el maltrato infantil es complejo y su estudio resulta difícil. Las estimaciones actuales son muy variables, dependiendo del país y del método de investigación utilizado. Dichas estimaciones dependen de:

- ❖ las definiciones de maltrato infantil utilizadas;
- ❖ el tipo de maltrato infantil estudiado;
- ❖ la cobertura y la calidad de las estadísticas oficiales;
- ❖ la cobertura y la calidad de las encuestas basadas en los informes de las propias víctimas, los padres o los cuidadores.

No obstante, los estudios internacionales revelan que una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido maltratos físicos de niños y 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia. Además, muchos niños son objeto de maltrato psicológico (también llamado maltrato emocional) y víctimas de desatención.

Se calcula que cada año mueren por homicidio 41 000 menores de 15 años. Esta cifra subestima la verdadera magnitud del problema, dado que una importante proporción de las muertes debidas al maltrato infantil se atribuyen erróneamente a caídas, quemaduras, ahogamientos y otras causas.

En situaciones de conflicto armado y entre los refugiados, las niñas son especialmente vulnerables a la violencia, explotación y abusos sexuales por parte de los combatientes, fuerzas de seguridad, miembros de su comunidad, trabajadores de la asistencia humanitaria y otros.

El maltrato infantil está vinculado a otras formas de violencia, tanto en términos causales como por la existencia de factores de riesgo comunes. De Paúl (1987), Gracia (1993) y Díaz (1996) consideran maltrato a cualquier acción u omisión no accidental, por parte de tutores o padres que comprometen la satisfacción de las necesidades básicas del menor. Distinguen cuatro tipos básicos de maltrato infantil, en función de la acción o inacción o de la naturaleza del maltrato.

Como **maltrato físico** se entiende cualquier conducta intencionada o no accidental, por parte de padres o tutores, que provoca o puede producir daño físico en el niño.

Jiménez et al. (1996) y Fariña et al. (2000) señalan que las acciones que abarcan el maltrato físico son golpear, lesionar externa e internamente, quemar, morder, fracturar, pinchar o cortar, provocar asfixia, castigo corporal reiterado y envenenamiento con sustancias nocivas.

La **negligencia y abandono físico** se produce cuando las necesidades básicas del menor no son cubiertas por ninguno de los adultos con los que convive.

López et al. (1995) hace referencia a las siguientes categorías:

- ❖ Negar o retrasar la provisión de cuidados relacionados con la salud física que puedan producir lesiones carenciales
- ❖ Supervisión inadecuada o nula del menor
- ❖ Renuncia total implícita o expresa del menor
- ❖ Incumplimiento de deberes de guardia y custodia
- ❖ No proporcionar un hogar estable
- ❖ Inadecuada supervisión de la higiene personal
- ❖ Existencia de condiciones peligrosas en el hogar
- ❖ Desatención en las necesidades nutricionales del menor
- ❖ Poner en peligro el resguardo del menor

El **maltrato emocional** o psicológico se define como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla o desprecio, crítica o amenaza de abandono y constante bloqueo de las necesidades infantiles (Gabarino, Guttman y Seeley, 1986).

Hart y Bressard (1991) distinguen cuatro tipos de maltrato emocional por acción: rechazar, aterrorizar, aislar, explotación o corrupción

Gabarino et al. (1986) afirman que el abandono emocional se produce cuando los padres o tutores del menor, de manera habitual, no responden a las señales, expresiones emocionales y conductas de acercamiento e interacción con el niño, ni inician ningún tipo de contacto con él.

Se considera **abuso sexual** a cualquier contacto o interacción de un adulto con un menor que proporcione estimulación o satisfacción sexual en el adulto u otras personas. Fariñas et al. (2000) incluyen dos elementos: la coerción y la asimetría. La relación asimétrica está presente en todos los casos de abuso sexual, dado que los implicados no tienen el mismo nivel de experiencia, ni de evolución biológica y sus expectativas en la relación difieren (Arruabarrera, 1997, Fariña et al, 2000). La coerción se produce mediante presión, engaño o empleo de la fuerza física por parte del adulto. El abuso sexual incluye categorías dependiendo de si existe contacto físico o no, (Milner y Herce, 1994). Dentro de los primeros podemos encontrar circunstancias en las que existe **agresión sexual** con violencia e intimidación. Dentro de los segundos se encuentra el **exhibicionismo** y la obligación de visualizar material pornográfico o actos sexuales, así como las proposiciones verbales.

Otros tipos de maltrato, que describen De Paúl y Torres (1993) y que añaden a las cuatro categorías anteriores, serían:

**El maltrato prenatal** que se materializa cuando la mujer embarazada no lleva a cabo, por acción o por omisión los cuidados que su estado le obliga.

**La incapacidad de control de la conducta del niño**, que viene definida por las situaciones en las que los padres o cuidadores no presentan capacidad o habilidad para manejar y controlar, de manera adecuada, el comportamiento del menor.

**El retraso no orgánico del desarrollo** se manifiesta debido a negligencia de los padres y evidencia niveles inferiores, respecto al grupo de edad, en talla, peso y diámetro craneal.

**El síndrome de Mundchaüsen** por poderes que se trata de un cuadro patológico en el que el padre o la madre (mayoritariamente son las madres) generan voluntariamente lesiones en el niño, para hacerle pasar constantemente por enfermo, pudiendo llegar hasta el extremo de producirle la muerte.

## B. Violencia comunitaria

Es la que se produce entre personas que no tienen grado de parentesco, pudiendo conocerse o no y que ocurre, generalmente, fuera del hogar. En este sentido Iborra, (2005) apunta a que dicha violencia puede ser ejercida por un cuidador sin relación de parentesco y o puede provenir de instituciones sanitarias o sociales. Martínez y Sánchez (1989) exponen que en el **maltrato institucional** se incluyen actos de comisión o de omisión en el contexto de las organizaciones que violan los objetivos del cuidado institucional del menor con amenazas para su correcto desarrollo, incluyendo cualquier tipo de legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión de los poderes públicos o la derivada de la actuación profesional que comete el abuso o negligencia, detrimento de salud, bienestar físico o que viole los derechos básicos de la infancia.

En esta categoría tendría cabida aquellas **agresiones y abusos sexuales** perpetrados por desconocidos, así como abuso por **exhibicionismo** que sea realizada por personas que tengan o no relación con la víctima, pero que en todo caso no estén unidos por un grado de parentesco. Cualquier tipo de maltrato de los expuestos en el anterior apartado que tengan un origen extrafamiliar o sean de naturaleza institucional.

**3. La violencia colectiva:** se subdivide en violencia social, económica y política. Este tipo de violencia hace referencia a la cometida por grupos grandes de personas o por el estado, así como a la violencia infligida para promover intereses sociales sectoriales (actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, violencia de masas, etc.). La violencia política incluye los conflictos bélicos y otros conflictos afines, la violencia del estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes. La violencia económica es aquella derivada de la negación de acceso a servicios esenciales, crear división y fragmentación.

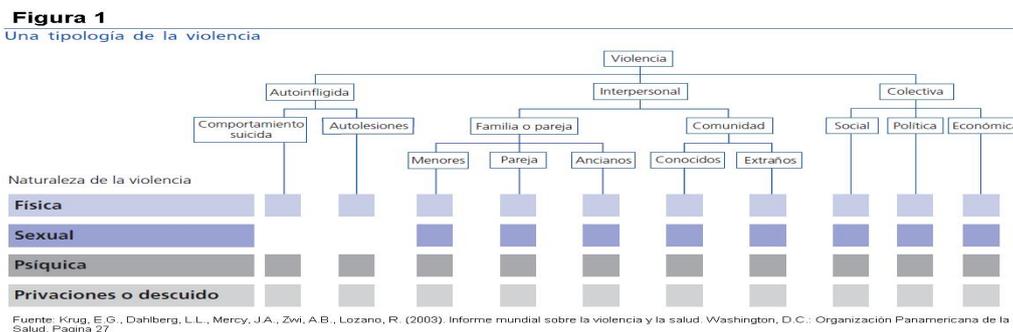
Los estudios de Zunzunegui, Morales y Martínez (1997) y Moreno (2004) sugieren que existe una correlación entre el maltrato infantil y aspectos de tipo sociodemográfico y socioeconómico, entre los que se encuentran: Condiciones de la vivienda, no disponibilidad de ingresos mínimos para cobertura de necesidades imprevistas, características de la comunidad, elevado número de hijos, etc. Estos autores consideran que el maltrato infantil tiene importantes raíces culturales, sociales y económicas.

Barudy (1998 y 2002), Barudy y Dantagnan (1999), señalan los riesgos que implica para la infancia el modelo económico neoliberal globalizador impuesto por clases dominantes en todos los países.

El impacto de la realidad propia de estos modelos económicos y sociales supone la existencia de dos entornos socioculturales que determina una parte importante del papel que se les atribuye a los niños y a las niñas en el mundo actual, siendo éstos o bien niños como mano de obra (explotación y trabajo infantil) o niños como objeto de consumo.

## Naturaleza de los actos violentos

Siguiendo con el enfoque de la OMS (2003), podemos determinar que la violencia puede conllevar actos de naturaleza física, sexual, psíquica y de privación.



En sentido horizontal se presentan a los afectados del acto violento y en el sentido vertical el tipo de acto violento del que puede ser víctima. Como se observa en la figura 1, con excepción de la violencia que se ejerce contra uno mismo, los cuatro tipos de naturaleza de la violencia: física, sexual, psíquica o de privación, suceden en cada una de las categorías generales y las subcategorías de tipos de violencia que se han descrito anteriormente. A su vez podemos apreciar cómo se distinguen diferentes naturalezas de actos violentos, siendo clasificados como físicos, sexuales, psíquicos o privaciones.

Hornos (2009) señala que las distintas formas de violencia abarcan fenómenos y realidades muy distintos entre sí. Es un fenómeno que se produce en escalada, que se autoalimenta, que crea un continuo de formas de violencia que van desde las más leves agresiones hasta formas severas de maltrato. Recalca la necesidad de establecer dónde comienza la violencia, cuándo un comportamiento es violento y cuándo se cruza la línea que marca la violencia y el daño que produce en la persona que lo recibe.

## Consideraciones

El maltrato infantil suele ir vinculado a otras formas de violencia, como la violencia social, económica y política, cuyos agentes causales (sociedad, economía y política) al no ser garantista de los derechos de los menores, sirven en un gran número de casos como impulso, origen o mantenimiento de formas de maltrato infantil.

La violencia colectiva se relaciona con el maltrato infantil extrafamiliar y a su vez en aquellas formas de maltrato institucional que se produce en organismos e instituciones que, lejos de ser garantes de la protección de los menores, provocan daño en éstos o les coloca en grave riesgo de padecerlos.

Se ha observado como en estas formas de violencia se incluyen aquellos programas o tratamientos que las instituciones habían de procurar a los menores y que o no se están desarrollando o se desarrollan de manera abusiva.

Igualmente hemos podido describir cómo se interrelaciona el maltrato infantil y la violencia autoinflingida, siendo patente la correlación del tipo de situaciones y /o hechos traumáticos de carácter relacional vividos en la infancia con el suicidio.

El poder vincular las formas de violencia en una esfera amplia con el maltrato infantil, procurará a los profesionales una visión global del término, que facilite el entendimiento y abordaje de las situaciones de maltrato infantil.

Se trata de realzar la necesidad del compromiso de todos los agentes implicados en la corrección y eliminación del maltrato infantil.

La consideración de la violencia en la infancia desde una perspectiva amplia nos implica en la consecución de la garantía de los derechos humanos y en especial de los derechos de los niños a través no solo de tratamientos terapéuticos y educativos eficaces y reparadores, sino de la participación activa en la búsqueda de un mundo más equitativo, justo y solidario.

En palabras de Manterola (1992, citado en Santana 1998) “El maltrato a los niños no es un mal de opulencia ni de carencia, sino una enfermedad de la sociedad” (p.2).

## Referencias bibliográficas

- Amado, B. G., Arce, R., Farina, F., & Vilariño, M. (2016). Criteria-Based Content Analysis (CBCA) reality criteria in adults: A meta-analytic review. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 201-210.
- Arruabarrena MI, De Paúl J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (1999). *Guía de valoración de competencias parentales*. Barcelona. Ediciones IFIUF.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M., & torres, B. (1993). *Instrumentos para la recogida de información ante situaciones de maltrato infantil*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Devries, K. M., Mak, J. Y., Child, J. C., Falder, G., Bacchus, L. J., Astbury, J., & Watts, C. H. (2014). Childhood sexual abuse and suicidal behavior: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2013.
- Fariña, Seijo y Novo, (2000). Desprotección infantil: el maltrato. *Psicología Jurídica al servicio del menor*. Barcelona: Cedecs Editorial, 105-122).
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA pediatrics*, 169(8), 746-754.
- Garbarino, J., Guttman, E., & Seeley, J. W. (1986). *The psychologically battered child* (p. 8). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gracia Fuster, E., & Misitu Ochoa, G. (1993). *El maltrato infantil*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.

- Hart, S. N., & Brassard, M. R. (1991). Psychological maltreatment: Progress achieved. *Development and Psychopathology*, 3(1), 61-70.
- Horno, P. (2000). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iborra Marmolejo, I. (2005). *Violencia contra personas mayores*. Barcelona: Ariel.
- Iborra, I., & Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y Justicia*, (1), 22-31.
- Miller, A. B., Jenness, J. L., Oppenheimer, C. W., Gottlieb, A. L. B., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2017). Childhood emotional maltreatment as a robust predictor of suicidal ideation: A 3-year multi-wave, prospective investigation. *Journal of abnormal child psychology*, 45(1), 105-116.
- Milner, J. S., & Herce, C. (1994). Abuso sexual intrafamiliar: teoría, investigación y tratamiento. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (24), 139-173.
- Martínez, R., & Sánchez, J. J. (1988). Malos tratos institucionales. *RTS: Revista de treball social*, 202-206.
- Moreno Manso, J. M. (2004). Maltrato infantil: características familiares asociadas a situaciones de desprotección al menor. *Psychosocial Intervention*, 13(1).
- Organización mundial de la salud (2014). Nota descriptiva N.º 150. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Roig, A. M. (1997). Maltrato institucional. *Niños maltratados*, 257.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y violencia. In *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos* (pp. 21-46).
- Santana, R., Sánchez, R. y Herrera, E. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud pública de México*, 40(1), 1-8. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v40n1/y0400109.pdf>
- Kaplan, H, Sadock, B. (1997). *Tratado de psiquiatría*. Buenos Aires: Intermédica.
- Van der Kolk, B. A. (2017). Developmental Trauma Disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric annals*, 35(5), 401-408.
- Varea, A., Manuel, J., & Castellanos Delgado, J. L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 253-274.
- <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Walters, R. H., & Parke, R. D. (1964). Social Motivation, Dependency, and Susceptibility to Social Influence<sup>1</sup>. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 231-276). Academic Press.
- World Health Organization. *Guide to United Nations resources and activities for the prevention of interpersonal violence (WHO/NMH/VIP/02.05)*. Geneva: World Health Organization; 2002.
- Zlotnick, C., Mattia, J. I., & Zimmerman, M. (2001). The relationship between posttraumatic stress disorder, childhood trauma and alexithymia in an outpatient sample. *Journal of Traumatic Stress*, 14(1), 177-188.
- Zunzunegui, M. V., Morales, J. M., & Martínez, V. (1997). Maltrato infantil: factores socioeconómicos y estado de salud. *Anales Españoles de Pediatría*, 47(1), 33-41.

# Capítulo 10:

## Matemáticas en el entorno

Inés Alameda Martínez  
Raquel Gil Fuente  
María González Castillo

### Introducción

Cuando se es niño no se adquiere la importancia de las matemáticas. En la infancia, los niños y las niñas se limitan a resolver aquellas operaciones y problemas que se les plantean en sus cuadernos, sin ser conscientes de que ocurre lo mismo cuando van a comprar sus cromos al quiosco, y si al pagar tienen suficiente dinero o les sobra.

Ellos tienen la rutina escolar marcada. Con respecto a las matemáticas, asisten a clase, hacen ejercicios y más ejercicios, un examen y evaluación. Como consecuencia de ello muchos niños se frustran y al final fracasan, sin ver el sentido funcional de las matemáticas.

Por lo tanto, el foco del problema que se nos plantea es, si la cuestión viene del profesor que no motiva y se limita a seguir el libro, o es del sistema educativo que se basa únicamente en seguir el currículo impuesto en la ley y en simples conocimientos teóricos.

Desde mi propia experiencia he de decir que uno interioriza los conocimientos únicamente cuando es el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, cuando manipula, observa, experimenta, falla y comete errores.

Por ello, propongo la siguiente intervención metodológica que se basa en una ruta matemática por el entorno de un colegio de la ciudad de Burgos, con 21 alumnos/as de edades comprendidas entre 6 y 7 años que cursan 1º de Educación Primaria, etapa donde el alumno se prepara para vivir en la sociedad y adquiere los conocimientos básicos lo que favorecerá la motivación y el aprendizaje y así de esta manera hacer que su consciencia matemática vaya aumentando.

### Estado de la cuestión o fundamentos teóricos

Hay muchas situaciones de la vida cotidiana en las que los alumnos no son conscientes del uso que hacen de las matemáticas, es decir, calculando y utilizando números, encontramos una multitud de ejemplos: Llevar las cuentas de personas, objetos, dinero... poner en orden una serie de grupos o productos, comprar sus cromos cuando van al quisco, hacer los equipos para el partido del fútbol en el patio y una infinidad de situaciones más.

Por ello es importante contextualizar y hacer cercanos los problemas para que de una forma u otra se sientan sumergidos y partícipes de su aprendizaje.

En la revista SIGMA, N° 32 (“Competencia Matemática en Primaria”, p. 31-32) José Ramón Gregorio Guirles (2008) señala en su definición sobre la competencia matemática que es ella la que nos debe orientar tanto los estándares de aprendizaje como los criterios de evaluación, y según estos, plantear una serie de preguntas, cuyas respuestas serán la clave de una nueva enseñanza en las aulas mucho más práctica para la vida real.

En nuestro día a día, los alumnos se encuentran con muchas situaciones a las que deben enfrentarse utilizando su competencia matemática, y de ellos va a depender utilizar unos u otros mecanicismos, y así cada uno de ellos desarrollará sus propias metodologías para resolverlo.

De esta manera los chicos comprenderán que las matemáticas no son sólo unas sumas, restas o problemas en su cuaderno, sino que forman parte de su vida diaria.

Tenemos la necesidad de hacer a los alumnos/as personas dotadas de capacidad en las diferentes áreas, en el sentido de que tengan la habilidad de conocerla y saber cómo usar dicha capacidad.

Hay ciertos conocimientos que deben ser claves para el aprendizaje de las matemáticas y su puesta en práctica, y son los siguientes:

#### *Alfabetización matemática*

Se refiere a aquella “Capacidad matemática para identificar y comprender el rol que juega la matemática en el mundo con el fin de realizar juicios bien fundamentados y comprometerse con la matemática de manera que cubra las necesidades de la vida de dicho individuo”. PISA 2000 (sigla en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos).

La alfabetización matemática abarca distintos aspectos:

1. Alfabetización numérica:

Supone comprender el valor de los números, y consiste en que el alumno: entienda los números, para qué sirven, y cómo y para qué son utilizados en la vida cotidiana, y domine el sistema numérico decimal, es decir, que el alumno, lea, escriba, compare, ordene, represente, descomponga, resuelva problemas...

2. Alfabetización operacional:

Comprensión de las operaciones básicas, y supone que el alumno sepa cuando hay que realizar una operación, resolviendo problemas de la vida cotidiana, decidiendo la mejor manera de resolver la operación.

3. Alfabetización geométrica:

Se refiere a la orientación y representación espacial y a las formas geométricas, implica que el alumno sepa: interpretar planos, mapas, solucionar problemas cotidianos relacionados con la orientación espacial y las formas de los cuerpos

#### 4. Alfabetización en tratamiento de la información:

Se refiere a que el alumno sepa interpretar noticias y escritos numéricos de la vida diaria, solucionar problemas del día a día relacionados con el tratamiento de la información.

##### *Sentido numérico*

El sentido numérico viene descrito por (Greeno, 1991, p. 170), como una serie de competencias, “incluyendo cálculo mental flexible, estimación numérica y razonamiento cuantitativo”.

El National Council of Teachers of Mathematics (p.13 Principles and Standards for School Mathematics, NCTM, 2000) como “una organización profesional internacional comprometida con la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para todos los estudiantes”, esta asociación la integran más de 100.000 profesores e investigadores de todo el mundo, la mayoría de Estados Unidos y Canadá, que fue fundada en 1920.

En una de sus publicaciones, Principios y Estándares, (2000), se establecen unas normas, que deberían estar aplicadas en todas las etapas capacitando a los alumnos para adquirir una serie de destrezas que les permita: Concebir los números, sus representaciones, la relación que hay entre ellos... Entender las operaciones y sus relaciones y tener un cálculo mental rápido.

##### *Razonamiento lógico-matemático*

Es la capacidad de razonar bajo una lógica y un ingenio que te ofrezcan la capacidad para resolver problemas en los que no solo las operaciones valen, sino que requiere un pensamiento lógico.

##### *El bagaje matemático*

También llamado, matemática para la vida, se resume en aquel conjunto de destrezas, herramientas, recursos... que son imprescindibles para desenvolverse en la vida diaria, este bagaje engloba una serie de técnicas que se aplican a la vida diaria, como por ejemplo, interpretar una factura de teléfono, o un ticket de un supermercado, organizar y preparar un evento...

Y una serie de habilidades y destrezas elementales como el cálculo mental, operaciones, resolución de problemas, análisis de un gráfico, interpretación de resultados...

Los contextos educativos de enseñanza y aprendizaje, es en lo que debemos utilizar dicho bagaje, en aquellas situaciones de la vida cotidiana donde es necesario la utilización de números, realizando cálculos o resolviendo problemas, porque contextualizando un problema es donde se adquiere e interioriza el aprendizaje.

Estos procesos son necesarios para que el alumno de la etapa primaria más temprana sea capaz de transformar los conocimientos y mecanismos aprendidos en el aula a situaciones de la vida cotidiana.

### *Anumerismo*

Existe una dificultad que todos sufrimos en mayor o menor medida, y es el llamado anumerismo, que proviene de la palabra inglesa, “innumeracy”. Esta dificultad se refiere a la incapacidad de manipular de forma desenvuelta las nociones básicas de números y azar.

El término de anumerismo es proporcionado por John Allen Paulos, en su libro “El hombre anumérico. El analfabetismo matemático y sus consecuencias.”

Esta dificultad tiene varios peldaños, el primero se refiere al problema para alcanzar mentalmente cifras grandes, en el segundo se encuentran las personas que aun teniendo un nivel básico en matemáticas, no podrían resolver una fórmula. En el último caso, se encuentran aquellas personas que son analfabetos en matemáticas, es decir, no tienen los mínimos conocimientos numéricos.

Alsina relaciona la pirámide alimenticia, cuya base son los alimentos que debemos consumir diariamente, y en la punta de ésta, aquellos alimentos de los que debemos prescindir, con la pirámide de la educación matemática. Alsina, A. (2010). La “pirámide de la educación matemática”. Una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. (Aula de Innovación Educativa, 189, 12-16).

Así pues, en la base piramidal están las situaciones problemáticas que nos encontramos en la vida cotidiana, donde habla de la importancia de la matematización del entorno. Esta base hace referencia a lo que los alumnos deben enfrentarse diariamente, de esta manera, se observará como los alumnos van interiorizando estas situaciones.

Y en la punta piramidal, están aquellos elementos de los que debemos prescindir, en este caso, los libros de texto y ejercicios y problemas monótonos y rutinarios que hacen que los alumnos caigan en la desmotivación total de esta ciencia.

### *Beneficios pedagógicos de las salidas- ruta matemática*

La base sobre la que se trabaja la metodología de este proyecto es una ruta matemática, que consiste en la salida al entorno del centro, dicha salida se basa en la realización de una ficha matemática donde se trabajan diversos contenidos de esa asignatura.

La elección de que sea una salida, es por la importancia que tiene dentro de la educación de los alumnos, ya que durante ésta, independientemente de su sentido ya sea una unidad didáctica o un proyecto, los niños están en continuo contacto con la sociedad, enriqueciendo su sentido cultural y sobretodo en este caso ampliando los contenidos de clase a través de su propia experiencia y de una forma real.

Remontándonos un poco en la historia, he de nombrar a Freinet, quien en 1920, fue el pionero de las clases fuera del aula, y fue avanzando a medida que comenzaba la llamada “Escuela Nueva”.

Una de las técnicas empleadas por este maestro fue “la clase-paseo”, donde los niños observaban el medio en el que vivían, observaban la naturaleza en la clase de ciencias, lo comentaban utilizando la expresión oral o en escritos libres, hacían cálculos matemáticos en el mercado...es decir, los conocimientos eran aplicados a situaciones del día a día de esos alumnos.

Otra de las técnicas clave de este pedagogo es el cálculo vivo, “el cálculo tiene que ser un instrumento de acción sobre las cosas: medir los campos, calcular precios, pesar objetos, con el fin de convencer de la utilidad de las matemáticas”, FREINET (1946).

La técnica de las salidas fuera del aula, llegan a España en 1930, cuando Herminio Almendro, inspector en la educación primaria, incita a maestros rurales a que se empleen estas prácticas en los colegios, de esta forma, se crea en España, la Cooperativa Española de la Imprenta (1933).

### *Escuela nueva*

Surge a principio del siglo xx una nueva tendencia educativa, llamada escuela nueva, que se opone a la educación tradicional, donde el alumno es pasivo en su aprendizaje, y tiene como lema esta nueva escuela: el “aprender haciendo”, aportado por John Dewey (1876).

Una de las características clave de esta nueva enseñanza es que el maestro no se limita a dar clases en el aula, sino que muchas actividades y aprendizajes de los alumnos surgen fuera de ésta, así como que los alumnos vivan sus propias experiencias.

Este movimiento tiene su base en el empirismo el cual dice que a través de la experiencia se llega al conocimiento.

## Metodología

Para llevar a cabo las investigaciones y comprobar si es óptimo o no realizar este tipo de actividades, fue imprescindible poner en práctica la ruta, ésta que fue elaborada con un grupo de 1º de Educación Primaria de un colegio de la ciudad de Burgos.

Las herramientas y los recursos y que se utilizaron en esta ruta han de ser previamente planificados y estudiados para tener un resultado correcto.

El foco de esta ruta matemática es conocer el entorno del colegio en el que viven y que de esta manera puedan identificar las matemáticas en las situaciones que se encuentran ellos en el día a día.

Los contenidos seleccionados que los alumnos trabajaron fueron los aprendidos a lo largo del curso de 1º de Primaria, incluso algún contenido pertenece ya al 2º curso de Primaria, la inclusión de éstos me parece oportuna, ya que muchos de los niños alcanzan sin problema ese conocimiento y para los que no, es bueno que vayan familiarizándose.

La elección de estos contenidos se ha realizado teniendo en cuenta la LOMCE (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre), donde se establece el currículo básico del curso durante la etapa primaria, en la materia de matemáticas, procurando incluir todos los bloques.

Uno de los factores más importantes a la hora de llevar a cabo una actividad y de saber si el proyecto va a tener buenos resultados, es la motivación. Por ello en la ruta matemática se pretende seguir unas pautas para conseguir dicha motivación, como por ejemplo:

- ❖ Aparcando los mecanismos y desarrollando más las ideas, es decir, evitar que las matemáticas sean solo procesos mecánicos y hacer que los alumnos adquieran un enfoque imaginativo.
- ❖ Siendo más breve y más dinámico, es imprescindible que en cursos de edad temprana las explicaciones y ejercicios sean escuetos y concisos, ya que su atención no se mantiene más de 15 minutos.
- ❖ Siendo menos estático y más dinámico. Ya que son los alumnos los que hacen las matemáticas, es decir son protagonistas de su propio aprendizaje.
- ❖ Realizando menos ejercicios y enfrentándoles a más situaciones problemáticas, pauta clave en la ruta, partiendo de experiencias de las que los niños viven en su día a día se garantiza un indudable aprendizaje, sobre todo para aquellos alumnos en los que una explicación abstracta les es nula.
- ❖ Intentando lograr la autonomía de los niños para que vean de lo que son capaces.

Los objetivos que se pretenden conseguir en esta ruta son:

- ❖ Incrementar y fomentar la observación en los alumnos.
- ❖ Explorar las matemáticas que podemos encontrar en el entorno.
- ❖ Transmitir que las matemáticas permiten comprender lo que nos rodea.
- ❖ Fomentar su creatividad, buscando nuevos procedimientos de aprendizaje en su entorno cercano.
- ❖ Provocar el entusiasmo para que les motive el descubrir matemáticas.
- ❖ Apostar por la mejora de sus habilidades sociales y lingüísticas a través del dialogo y el trabajo en grupo.
- ❖ Ser protagonistas de su aprendizaje.
- ❖ Motivar a los alumnos al cambiar la rutina escolar para favorecer al descubrimiento matemático.
- ❖ Impulsar el interés del alumnado por la investigación.
- ❖ Implicar a las familias en el desarrollo la actividad.
- ❖ Dar a conocer la importancia de las matemáticas para la vida diaria.
- ❖ Comprender para qué y cómo se utilizan los números.
- ❖ Dominar estrategias de cálculo mental.
- ❖ Manejar diferentes unidades de medida y control matemáticos. (Gr,L,M,€...).

Los niños estaban agrupados de la forma más heterogénea posible, esta metodología da oportunidad a conocerse mejor entre ellos y a que cada alumno aporte lo mejor de sí mismo para que el trabajo de cada grupo sea el mejor posible.

Cada grupo tenía una ficha (Anexo 1) en la que tuvieron que ir solucionando los problemas planteados en la ruta.

Esta ruta matemática tendría una similitud a un aprendizaje basado en proyectos pues responde a sus pautas generales.

Una serie de experiencias y argumentos de expertos me han llevado a realizar la ruta adoptando esta forma de aprendizaje, ya que por ejemplo Martínez, Herrero, González y Domínguez (2007), aportan que los alumnos que utilizan esta metodología mejoran en cuanto al trabajo en equipo pues, al formar grupos de trabajo, requiere del aporte de todos y cada uno de ellos para la resolución del proyecto que se lleve a cabo, en este caso la ruta matemática, mejorando las relaciones entre ellos, su motivación aumenta ya que se procura partir bajo los intereses que tienen los alumnos, se trabaja la expresión oral y escrita en las presentaciones de estos trabajos, adquiriendo un gusto por la asignatura, que además le permite compaginar con otras asignaturas, aportando temas transversales independientemente del tema del proyecto a realizar.

Es necesario que el proyecto que vaya a realizar este basado en las inteligencias múltiples, pues este método, permita la inclusión de todos y cada uno de los alumnos del aula, para que así puedan aprovecharse sus diferentes habilidades, por ello es obvia la agrupación de los alumnos en equipos.

Uno de los alumnos puede que no sea muy bueno en resolver problemas pero seguramente tenga una gran capacidad para la geometría, y si no aportará su habilidad de calmar al equipo cuando entren en disputa gracias a su capacidad organizativa y paciente, así que todos los alumnos proporcionarían lo mejor de sí mismo.

Gracias a estos trabajos en equipo, los alumnos se irán integrando en lo que en un futuro no tan lejano les espera, es decir, convivir en una sociedad donde sus miembros están en continua interacción y se necesitan los unos de los otros para que salga adelante, y es imprescindible que los alumnos adquieran la importancia de estas relaciones.

El papel que tiene el profesor en esta ruta:

- ❖ Dejará a los alumnos que trabajen solos, sin intervenir de manera directa, solo en aquellos casos que necesiten resolver alguna duda, explicará los conceptos o procedimientos a partir de éstas.
- ❖ Guiará a los alumnos y dará pautas para procurar una mejora durante el aprendizaje en la ruta.
- ❖ No dará respuestas, sino que facilitará el camino para llegar a esa respuesta mediante preguntas.
- ❖ Evaluará su saber estar y su aprendizaje en grupo e individual a través de una observación directa.
- ❖ Motivará a los alumnos con frases enriquecedoras y positivas.
- ❖ Analizará su nivel de entusiasmo y motivación a través de unas preguntas para tener un control, y así analizar posibles fallos por su parte.

## Análisis o discusión de resultados

Para evaluar a los alumnos se realizaron varias rúbricas de evaluación, que se realizarían durante la ruta, pero los niños no iban a percibir que se estaba llevando a cabo una evaluación para no inhibirles durante la realización de las actividades.

Una de ellas sería a partir de unos ítems, de observación directa, donde se iría por los diferentes grupos viendo si les cumplían o no.

Esta rúbrica se procuraría realizar durante todas las sesiones, en el caso de que a algún grupo no se le hubiera podido realizar, a posteriori deberían de ser evaluados aun no estando en la ruta.

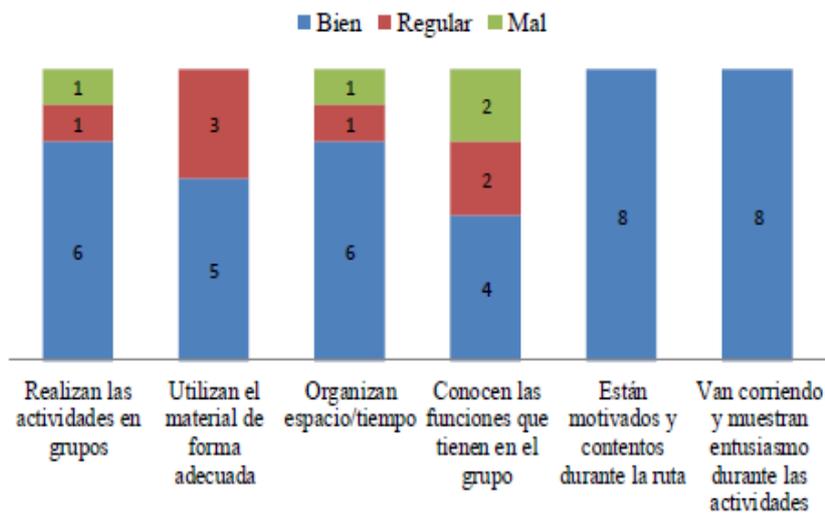
GRUPO ITEMS	A	B	C	D	E	F	G	H
Realizan las actividades en grupo(Ejemplo)	😊	😊	✘	😊	😊	😊	😊	📊
Utilizan el material de forma adecuada								
Organizan el tiempo/espacio								
Conocen las funciones que tienen en el grupo								
Están motivados y contentos durante la ruta								
Van corriendo y muestran entusiasmo en las actividades								

 BIEN

 MAL

 REGULAR

### Rúbrica de observacion directa (Ítems)



El resultado de esta gráfica nos indica que los alumnos estaban ilusionados al realizar la ruta, sobre todo esto nos lo marcan los dos últimos ítems, tenían entusiasmo y se esforzaban en que todo fuera bien.

La mayoría de los grupos funcionaban bien, sus integrantes sabían que papel les tocaba protagonizar y se organizaban bien para que fueran rotando. He de decir, que como es lógico, hubo alguna discusión, pero es comprensible pues era la primera vez que se hacía un trabajo de este tipo y su edad es muy temprana para saber organizarse de manera sobresaliente, pero aun así los resultados fueron muy positivos.

Hubo alumnos que me llamaron la atención, pues en clase, por ejemplo, no son capaces de saber las horas, y sin embargo durante un ejercicio llevado a la práctica, lo resolvían sin problema alguno, me di cuenta que hay niños muy mecánicos, es decir, una suma o un problema en el libro, la realizan a la perfección, pero cuando se encuentran en una situación como la ruta estaban un poco perdidos y se bloqueaban.

Se realizó también una serie de preguntas a través de una observación directa para comprobar el grado de satisfacción y motivación de los alumnos sobre la ruta.

Al contrario que la rúbrica anterior, estas preguntas se realizaban a lo largo de las sesiones, se realizaban salteadas, es decir, a un grupo se le hacía una pregunta, a otro grupo se le hacían dos preguntas, a miembros de diferentes grupos...De esta forma, te da una pista general sobre cómo iba encaminada la ruta.

Estándares de aprendizaje	Todos	Algunos	Ninguno
Utiliza los números ordinales en contextos reales.	✘		
Identifica los números pares e impares.	✘		
Diferencia entre largo y ancho.			✘
Realiza operaciones y cálculos numéricos, mediante diferentes procedimientos, incluido el cálculo mental, resolviendo situaciones de la vida cotidiana.	✘		
Compara objetos según longitud (ancho-estrecho, largo-corto), capacidad (cabe más- cabe menos)			✘
Mide con palmos, pasos y pies.	✘		
Conoce unidades de medida, de tiempo y sus relaciones: meses del año.	✘		
Reconoce, clasifica y dibuja a mano alzada triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos.	✘		
Utiliza de forma adecuada los instrumentos de medida:	Cinta métrica		✘
	Regla	✘	
Años		✘	

Esta rúbrica refleja las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos y también aquellos contenidos en los que todos destacan.

## Conclusiones o consideraciones finales

El objetivo principal de esta propuesta de intervención fue el transmitir a los alumnos la importancia y la presencia de las matemáticas en la vida diaria. Esta transmisión se realizó a través de una ruta matemática por el entorno del centro escolar.

También se pretendió que aquellos alumnos a los que las matemáticas no les entusiasmen, adquirieran esta motivación a partir de actividades que sean de su interés y viendo una aplicación de estas en asuntos de la vida cotidiana, contando con el incentivo de motivación que supone una salida educativa, y que a través de la manipulación y experiencia propia sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Se trabajó con materiales tales como la cinta métrica, la regla, que les ayuda a desarrollar su motricidad fina que, en mi opinión, estas últimas generaciones las están perdiendo.

Uno de los principales retos que suponía la ruta era el nivel de motivación que tendrían los alumnos durante esta. A la edad de seis años, el nivel de atención es de un máximo de veinte minutos, y para que un niño aprenda y no se aburra hay que estar constantemente cambiando de actividad, por ello considero que la motivación influye bastante en la atención, es decir cuando un niño está motivado tiene ganas y pone interés en lo que hace, porque le gusta, entonces su nivel de atención aumentará. Por ejemplo, que tuvieran autonomía e independencia para realizar la ruta, que además era reforzada con comentarios positivos por mi parte, hacía que esta motivación aumentase. Aunque he de decir que en la mayoría de los niños su motivación era intrínseca, es decir, les salía de dentro porque querían aprender y “encontrar todas las matemáticas posibles en el parque”- como decía algún niño durante la ruta, además también aumentaba su seguridad a medida de que avanzábamos con la ruta porque los grupos ya tenían esa práctica que les facilitaba la realización, y se perdía menos tiempo entre actividad y actividad.

En cuanto a las actividades que incluían la metodología, se procuró que se adaptasen a sus intereses, pero como es normal, algunas eran más divertidas que otras.

Uno de los factores que más influye en que los niños adquieran las ganas, el conocimiento, y la inquietud por saber más, es la motivación que tenga el maestro. Me di cuenta que aquellos momentos en los que se hacía por motivar a los alumnos, por hacerles ver las matemáticas como un juego y una aventura, los niños mostraban una inquietud por aprender y buscar matemáticas de forma sorprendente. Porque aquel profesor tradicional que solo se limita a que sus alumnos adquieran los conocimientos de forma teórica y siendo un elemento pasivo dentro del aula, hace que éstos pierdan el interés por aprender.

La ruta cumplió los objetivos que se marcaron desde el primer momento, por lo tanto, tuvo el éxito de cual al principio se dudaba: Los alumnos observaron y fueron partícipes manipulando la aplicación que tienen las matemáticas en nuestra vida diaria. A través de la ruta y las actividades de ampliación, los alumnos fueron conscientes de la importancia de esta ciencia, ya que está en todo momento de nuestra vida.

En mi opinión creo que el estudio de las matemáticas a través de la manipulación directa y la experimentación en el entorno y en aspectos de la vida diaria, es clave para el aprendizaje de un niño, y que de esta manera adquiera el verdadero sentido que tiene esta ciencia.

Porque cuando un niño es partícipe de su propio aprendizaje y además éste es fruto de sus intereses, favorece a que el niño adquiera una comprensión de las matemáticas de forma práctica. Además, se ha de tener en cuenta que es la primera vez que los alumnos realizaban actividades de este tipo y a pesar de ello ha resultado ser una actividad muy eficaz pues después de analizar los resultados de los alumnos en las evaluaciones y las observaciones, se ha obtenido un efecto positivo.

En conclusión, considero que realizar este tipo de metodología en un aula de Educación Primaria para llevar a cabo una explicación del aula, es eficaz, y se obtienen muy buenos resultados, tanto a nivel académico como a nivel personal, ya que el realizar trabajos en grupo, supone que todos los alumnos aprendan a adaptarse a las ideas de otros compañeros, a saber ceder en casos de disputa de ideas, a adquirir un rol dentro del grupo y que se vayan intercambiando estos roles, a desarrollar su autonomía y procurar ser independientes como grupo, a aumentar su nivel de responsabilidad ya que todos y cada uno de los miembros deben comprometerse a dar lo mejor de sí mismo para el buen desarrollo de la actividad.

Algo muy importante que he aprendido, es que hay que atreverse a innovar y estar en constancia renovación de actividades y metodologías, pues es imprescindible que el alumno vea el aprendizaje de la forma más atractiva posible y que el profesorado evite la monotonía y la enseñanza tradicional, pues sino éste entrará en una rutina que le conllevará al fracaso.

## Bibliografía

- Alsina, Á. (2009): "Educación matemática y buenas prácticas". Barcelona. Graó, Págs. 93-138.
- Alsina, A. (2010). "La pirámide de la educación matemática. Una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática." Aula de Innovación Educativa. Nº 189, Págs. 12-16.
- Broomes, D. (1989): "Using goals to construct useful forms of school mathematics". París. UNESCO.
- Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL, 2014), (Artículo 10. Competencias del currículo.) (Págs. 44187-44188)
- Callejo, M.L. (2007) "Resolución de problemas realistas y uso del sentido común". UNO, 46, Págs. 61-71.
- Freinet, E. "Nacimiento de una pedagogía popular". Barcelona, Ed. Laia, (1975)
- García Carranco, Esperanza Macarena (sin fecha). "El valor de las salidas escolares." Papeles de Educación. Revista digital de divulgación educativa. Págs. 80-87
- Gregorio Guirles, J.R, Revista SIGMA, Nº 32. (2008) Págs.31-32. "Competencia matemática en Primaria"
- Martínez Montero, J. (2008) "Competencias básicas en Matemáticas: Una nueva práctica". Editorial Wolters Kluwer, Madrid.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). "Principles and standards for school mathematics". Reston, Virginia

OCDE (2005). "Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana". Madrid: Santillana.

Saem Thales (2003). "Principios y Estándares para la Educación Matemática" Sevilla.

## ANEXO 1: Ficha alumnos

Va estamos en el parque.

1. Miramos al suelo...

¿De qué forma son las baldosas amarillas?



Mide en largo y el ancho de cada una de ellas:

Largo	Centímetros
Ancho	Centímetros

¿Miden lo mismo? .....

¿Por qué? .....

2. La papelera

¿Qué forma tiene esta papelera?



# Capítulo 11:

## Estrés y estrategias de afrontamiento: causas e implicaciones preventivas en discapacidad intelectual

Begoña Medina Gómez  
Gloria Pérez de Albéniz Garrote

### Introducción

El estrés es una vivencia habitual que ha sido ampliamente estudiada en la población general, no así en las personas con discapacidad intelectual. Todavía se está aún muy lejos de conocer cómo afectan los eventos de carácter estresante a los miembros de este colectivo y cómo éstos afrontan dichas situaciones, ya que los estudios son escasos, prácticamente inexistentes en nuestro país. Este trabajo se centra en tres cuestiones fundamentales: a) Justificar la existencia de estrés en las personas con discapacidad intelectual, b) Reflexionar sobre las causas de una mayor vulnerabilidad al estrés, y c) Analizar el tipo de estrategias de afrontamiento que estas personas utilizan con mayor frecuencia ante situaciones estresantes. Para ello, se realiza una revisión teórica de las aportaciones obtenidas de los estudios llevados a cabo hasta el momento: Disminuir el impacto de los eventos estresantes y aumentar el afrontamiento adaptativo de las personas con discapacidad intelectual mejorará sin duda, su bienestar psicológico.

### Estrés y discapacidad intelectual

En los últimos años, el estudio del estrés en la población general ha recibido gran atención por parte de numerosos investigadores, sin embargo, los estudios que analizan la influencia del estrés en personas con Discapacidad Intelectual (DI) son relativamente recientes y más aun los que analizan como éstas se enfrentan a situaciones estresantes (Hartley y MacLean, 2009; Lunskey y Bramston, 2006). En la actualidad se considera que una persona tiene DI si presenta limitaciones en el funcionamiento intelectual y en conducta adaptativa, y estas limitaciones han sido diagnosticadas antes de los 18 años (Schallock et al., 2010).

Se conocen estudios que analizan cómo familiares o profesionales hacen frente al desgaste que supone el cuidado de una persona con DI o cómo el estrés de los padres y el funcionamiento familiar impacta en los niños con dificultades (Corbella, 2006). La DI ha sido estudiada, fundamentalmente, como fuente de estrés para cuidadores de personas con esta discapacidad, pero apenas existen publicaciones que expongan el modo en que las personas afectadas afrontan las contrariedades que la vida les plantea o que analicen cómo modulan las respuestas al estrés.

En esta línea, Lunsky y Bramston (2006) hallaron que los cuidadores de personas con DI se centran más en detectar y subsanar las limitaciones que encuentran en sus atendidos que en descubrir las estrategias de afrontamiento del estrés que utilizan.

Durante mucho tiempo, igual que ocurre con los problemas de salud mental, se ha asumido que las personas con DI, por sus limitaciones cognitivas, no podían experimentar o sentir los efectos adversos del estrés. Sin embargo, los resultados de algunos estudios cuestionan claramente esta creencia y muestran que, en realidad, este colectivo podría tener un mayor riesgo de padecer las consecuencias negativas del estrés, presentar niveles más altos y contar con menos recursos para afrontarlo (Hartley y MacLean, 2009; Sravakaki y Lunsky, 2007).

## Causas de estrés en personas con discapacidad intelectual

Algunos estudios realizados hasta el momento indican que las personas con DI experimentan estrés por las mismas causas que las personas sin discapacidad, la diferencia radica en que la frecuencia de eventos estresantes puede ser mayor y, además, debido a sus circunstancias, pueden vivir otro tipo de situaciones generadoras de estrés (Bramston y Bostock, 1994).

Según algunos autores (Hulbert-Williams, Hastings, Crowe y Pemberton, 2011), los principales factores identificados como fuentes de estrés en esta población son los acontecimientos significativos de la vida como son la muerte de un familiar o de un amigo, los cambios constantes de profesionales y los periodos de vacaciones. Para otros autores (Lunsky, 2010), es más habitual que realicen traslados de residencia, pierdan el contacto con personas de apoyo claves en su vida (principalmente si viven en entornos residenciales), sufran graves situaciones de abusos o maltrato, vivencien el desgaste emocional de los cuidadores, experimenten prácticas profesionales diferentes de unos profesionales a otros, tengan dificultades de acceso a servicios sociosanitarios y comunitarios y sean objeto de estigma social

Cuando se han aplicado escalas que miden síntomas psicopatológicos en personas con DI se han encontrado evidencias de mayores puntuaciones en las personas con DI que han experimentado recientemente una pérdida u otro evento estresante en su vida (Hulbert-Williams y Hastings, 2008) y, por lo tanto, tienen más probabilidades de sufrir un trastorno del estado de ánimo (depresión, conductas suicidas, problemas de conducta) que puede dar lugar a ingresos hospitalarios (Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda y Ayuso-Mateos, 2008). Estos trastornos pueden aparecer incluso algún tiempo después del evento, tras varios años de su ocurrencia, debido a que el concepto de tiempo se ve afectado en muchas de estas personas (Lunsky, 2008).

Otra línea de investigación que ha aportado conclusiones interesantes es aquella que ha analizado el estrés en situaciones de interacción social. Hartley y MacLean (2009) encontraron que los adultos con DI tendían a considerar las situaciones de interacción social como más estresantes que los adultos con funcionamiento típico y, además, en estas ocasiones, utilizan estrategias de afrontamiento poco adaptativas, lo que prolonga las sensaciones de estrés e intensifica las emociones negativas que lo rodean. La explicación, que estos autores dan a estos resultados, está relacionada con el hecho de que las personas con DI a menudo están bajo el cuidado de instituciones donde apenas existe privacidad, su autonomía está restringida y se hace complicado el poder evitar las relaciones interpersonales estresantes.

A conclusiones similares llegan otros autores al entender que las personas con DI habitualmente tienen un control limitado sobre con quién están y poca capacidad para escapar o terminar interacciones sociales negativas (Hartley y MacLean, 2005; Lunsky y Bramston, 2006).

La mayoría de las personas con DI, incluso las que presentan mayores niveles de funcionamiento, casi no tienen control sobre decisiones importantes de su vida, con frecuencia no se les permite decidir sobre aspectos tan básicos como qué quieren comer o dónde y con quién vivir. En las personas con funcionamiento típico, está contrastado que la falta de control sobre acontecimientos cotidianos incrementa el impacto del estrés, en consecuencia, lo mismo podría suceder en el caso de las personas con DI (Dulin, Hanson y King, 2013).

También existe la idea de que las carencias en habilidades necesarias para la comunicación dificultan, en gran medida, establecer relaciones de apoyo social y emocional (Lunsky, 2008; McClure et al., 2009). Existe la idea de que disponer de una red extensa de apoyo social (amigos y familiares) puede servir de desahogo y proporcionar alivio para dar salida a frustraciones y miedos en momentos difíciles, y como consecuencia, actuar como amortiguador entre el impacto del estrés y el desarrollo de algún trastorno psicopatológico (Havercamp, Scandlin y Roth, 2002).

Scott y Havercamp (2014) encontraron una correlación positiva entre el estrés y la carencia de apoyo social con la presencia de enfermedad mental y la severidad de los problemas de conducta en personas con DI, obteniendo en sus investigaciones un incremento de la probabilidad de padecer una enfermedad mental de hasta un 20% por cada evento estresante añadido, así como, el doble de probabilidades de tener una enfermedad mental en aquellos individuos que carecen de apoyo social.

Además de las circunstancias ambientales, existen otra serie de factores biológicos y psicológicos que pueden estar influyendo en la mayor vulnerabilidad de estas personas para presentar estrés. Los factores biológicos están relacionados con procesos neurobiológicos alterados como consecuencia de anomalías de orden genético, por alteraciones en el desarrollo y maduración del sistema nervioso (alteraciones en la función cerebral, síndromes genéticos, epilepsia, trastornos endocrinos y metabólicos, discapacidades físicas y/o sensoriales, etc.) (Ayuso-Mateos, Martorell, Novell, Salvador-Carulla y Tamarit, 2007).

Como factores psicológicos se pueden destacar, entre otros: las limitaciones para interpretar estados internos, la falta de flexibilidad cognitiva, las dificultades en procesos mentales (memoria, atención, lenguaje, funciones ejecutivas, etc.), el bajo autoconcepto, el miedo al fracaso ante situaciones nuevas, la percepción de una menor capacidad para autocontrolar su conducta, la baja tolerancia al estrés, el reducido número y uso inadecuado de estrategias de afrontamiento, las experiencias previas de afrontamiento al estrés negativas (Hartley y MacLean, 2005; Lunsky, 2008; Lunsky y Bramston, 2006; McClure, Halpern, Wolper y Donahue, 2009).

## Estrategias de afrontamiento en las personas con discapacidad intelectual

Como consecuencia de la interacción de factores biológicos, psicológicos y ambientales, las personas con DI pueden tener problemas a la hora de desarrollar estrategias adecuadas y adaptativas de afrontamiento ante situaciones generadoras de estrés. Como ya se ha comentado anteriormente con relación al estrés y a las causas que lo provocan, el grado de conocimiento actual sobre cómo afrontan el estrés las personas con DI es también limitado. Sin embargo, existen cada vez más investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas por niños y adolescentes con desarrollo típico (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001). Dado el similar nivel de desarrollo de los adultos con DI con personas de estas edades, algunos autores, entre ellos Harley y MacLean (2005), creen que el conocimiento del manejo de las estrategias de afrontamiento del estrés en niños y adolescentes podrían arrojar alguna luz sobre el modo en que los adultos con DI enfrentan las situaciones estresantes.

Aunque de momento no existe una conceptualización de las estrategias de afrontamiento universalmente aceptada, muchos investigadores destacan tres dimensiones principales en el afrontamiento infantil que podrían servir de base para el estudio del afrontamiento en las personas con DI (Compas et al., 2001). Estas estrategias se pueden clasificar en:

- ❖ Estrategias activas: se refiere a los esfuerzos dirigidos a incrementar el control sobre la situación estresante o sobre las propias emociones.
- ❖ Estrategias de distracción: se refiere a los esfuerzos dirigidos a distanciarse de la situación estresante a través de actividades y pensamientos positivos.
- ❖ Estrategias de evitación: se refiere a los esfuerzos dirigidos a evitar la exposición a la situación estresante o las propias emociones.

Un factor importante en la elección de una u otra estrategia de afrontamiento es la percepción de control que la persona tiene sobre la situación estresante. Si un estresor se percibe como controlable, se utilizan estrategias de afrontamiento activo para intentar alterar el estresor o las emociones que le acompañan, en este caso, se relaciona con un menor estrés psicológico. Por el contrario, cuando el estresor se percibe como incontrolable, será el uso de estrategias de afrontamiento basadas en la distracción o en la evitación, lo que derive en un impacto menor del estrés (Hartley y MacLean, 2005). Otras investigaciones no han demostrado consistentemente el efecto de la percepción de control sobre el evento estresante y la eficacia de uno u otro tipo de estrategia de afrontamiento (Terry y Hynes, 1998).

Las investigaciones realizadas con personas con DI leve señalan, que éstas son capaces de identificar y describir los esfuerzos que realizan para manejar eventos estresantes (Jahoda, Pert, Squire, y Trower, 1998), que en la mayoría de las ocasiones, las estrategias de afrontamiento que utilizan pueden ser codificadas como de tipo activo y de evitación y que al igual que en población infantil, la utilización de estrategias de tipo activo conlleva la expresión de menos angustia psicológica que si se ponen en juego otro tipo de estrategias de afrontamiento (Hartley y MacLean, 2005). Otros investigadores, sin embargo, no han encontrado que el afrontamiento activo sea más ventajoso que la evitación o la distracción (Gonzales, Tein, Sandler y Fredman, 2001).

Hartley y MacLean (2005) hallaron que el uso de las estrategias de evitación fue mayor ante acontecimientos estresantes negativos de carácter interpersonal, por lo que se pudo concluir, que el tipo de estrategia de afrontamiento utilizado es diferente dependiendo del tipo de

evento estresante. Estos resultados corroboran lo comentado anteriormente sobre el estrés en las interacciones personales, al constatar que los individuos con DI leve tienen especial dificultad para hacer frente de forma adaptativa a los factores estresantes y a las emociones que surgen en las relaciones interpersonales.

Un estudio reciente (Barquín, 2015) compara el tipo de estrategias de afrontamiento del estrés en adultos con y sin DI utilizando la adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento, CSI (Cano, Rodríguez y García, 2007). En este estudio, se observa que las personas con DI cuando se enfrentan a situaciones o eventos estresantes recurren a las estrategias de afrontamiento de manera similar a como lo hacen las personas sin DI, salvo a las centradas en el problema que las utilizan con menor frecuencia. Dicho de otro modo, las personas con DI dedican menos esfuerzos activos y adaptativos para modificar la situación o su significado ante las situaciones estresantes que las personas sin discapacidad, en cambio no existen diferencias en el manejo tanto adecuado como inadecuado de las emociones que estas situaciones provocan.

## Implicaciones y medidas preventivas en el afrontamiento del estrés de las personas con discapacidad intelectual

Dado que el estrés es una vivencia predominantemente subjetiva, en cuyo proceso tiene una gran relevancia la valoración cognitiva que se realiza del acontecimiento estresante y de los recursos personales disponibles para hacer frente a la situación, podría ocurrir que cuando una persona con DI se enfrenta a una situación potencialmente estresante tuviera mayores dificultades para realizar una buena valoración de la situación debido a las limitaciones intelectuales propias de su discapacidad. Siguiendo el modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1984), estas limitaciones intelectuales podrían provocar deficiencias en la valoración cognitiva en distintos momentos del proceso. Es decir, en la evaluación inicial podría darse desde un exceso de percepción de amenazas hasta una falta de percepción de peligro. En la valoración de los recursos personales, la persona con DI podría percibir que no dispone de ayuda ni de habilidades cognitivas o conductuales suficientes para afrontar las demandas estresantes del entorno (Barquín, 2015).

En base a este planteamiento, Scott y Haverkamp (2014) sugieren considerar el estrés como un factor de riesgo de enfermedad mental en las personas con DI y recomiendan tomar medidas preventivas para minimizar sus efectos en situaciones inevitables potencialmente estresantes como pueden ser: la muerte de un familiar, un cambio de residencia, una enfermedad propia, las situaciones de interacción social. Algunas medidas preventivas que pueden minimizar los posibles efectos negativos del estrés y de este modo, contribuir a la protección de la salud, es facilitar destrezas para responder de manera adecuada a situaciones estresantes. En esta línea, Barquín (2015) propone la necesidad de dedicar esfuerzos para formar a las personas con DI a afrontar, de la mejor manera posible, situaciones estresantes. Esa capacitación incluiría, por un lado, enseñarles a reconocer que están ante un evento valorado como estresante, a incrementar el control sobre las situaciones generadoras de estrés o sobre las propias emociones, a distanciarse del evento y todo lo que le rodea o a evitar la exposición a la situación y a las propias emociones, según convenga. La utilización de un tipo u otro de afrontamiento pueden disminuir las oportunidades de experimentar estrés y la presencia de conductas problema.

La enseñanza de estrategias de afrontamiento activo que efectivamente modifiquen las situaciones de estrés o las emociones que rodean a los estresores fortalecerá la capacidad de los adultos con DI leve para lidiar con el estrés de forma adaptativa. Si estas personas consiguen un mayor control sobre los acontecimientos podrán incrementar el uso de estrategias de afrontamiento activas y en el caso de que estos acontecimientos no sean modificables, podrán intentar regular las emociones que les surjan, lo que puede ser beneficioso para reducir la angustia psicológica o sino, dirigir sus esfuerzos hacia otras actividades o pensamientos más positivos.

Pero no sólo las personas con DI deben formarse en la identificación y manejo del estrés, también los profesionales y familiares deben aprender a reconocer el estrés y a apoyar a aquellos que están bajo su cuidado a enfrentarse a él (Lunsky, 2008). Scott y Havercamp (2014) proponen algunas medidas concretas como son anticipar y planificar los principales acontecimientos sociales de la vida y mejorar los apoyos y recursos disponibles durante periodos de transición y cambio. Por consiguiente, si las personas de apoyo contribuyen a disminuir la frecuencia de los eventos estresantes y a aumentar el afrontamiento adaptativo, se conseguirá reducir el malestar psicológico de las personas con DI (Hartley y MacLean, 2005).

Ampliar el conocimiento sobre cómo afrontan el estrés las personas con DI y qué estrategias de afrontamiento utilizan, servirá sin duda, para mejorar los apoyos y servicios disponibles, implicará un mejor bienestar personal e incrementará las interacciones sociales positivas y, por lo tanto, construirá una red de apoyo social más rica y una mejor interpretación de conductas inadecuadas. Se necesita más investigación sobre el impacto del estrés en la vida de las personas con DI para poder establecer los diagnósticos psicopatológicos y tratamientos más adecuados para estas personas y facilitar los recursos y apoyos adecuados para enfrentarse a acontecimientos vitales con éxito, por ello, es esencial prestar atención al impacto que el estrés puede tener en la vida de las personas con DI. Pero igual de importante es que los cuidadores aprendan a identificar y a manejar el estrés que con frecuencia experimentan en el cuidado de las personas con DI (Hartley y MacLean, 2005).

## Referencias bibliográficas

- Ayuso, J. L., Martorell, A., Novell, R., Salvador-Carulla, L. y Tamarit, J. (2007). *Discapacidad Intelectual y Salud Mental: Guía Práctica*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Barquin, R. (2015). *Estrés y estrategias de afrontamiento al estrés en personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Burgos: tesis doctoral
- Bramston, P. y Bostock, J. (1994). Measuring stress in people with intellectual disabilities: The development of a new scale. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19, 149–157.
- Cano, F. J., Rodríguez L. y García, J. (2017). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Acta Española de Psiquiatría*, 35(1), 29-39

- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*, 87-127.
- Corbella, M. B. (2006). Estrés y afrontamiento en familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral. *Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. INICO. Universidad de Salamanca*.
- Dulin, P. L., Hanson, B. L. y King, D. K. (2013). Perceived control as a longitudinal moderator of late-life stressors on depressive symptoms. *Aging y Mental Health*, *17*(6), 718-723. [http:// dx.doi.org/10.1080/13607863.2013.784956](http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2013.784956)
- Hartley, S. L., MacLean, W. E., Butler, M. G., Zarcone, J. y Thompson, T. (2005). Maladaptive behaviors and risk factors among the genetic subtypes of Prader-Willi syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *136*(2), 140-145.
- Hartley, S. L. y MacLean, W. E. (2009). Depression in adults with mild intellectual disability: Role of stress, attributions, and coping. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, *114*(3), 147-160.
- Hulbert-Williams, L. y Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: A critical review. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*, 883-895. [http://dx. doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01110.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01110.x)
- Hulbert-Williams, L., Hastings, R. P., Crowe, R. y Pemberton, J. (2011). Self-reported life events, social support and psychological problems in adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *24*(5), 427-436. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00624.x>
- Jahoda, A., Pert, C., Squire, J. y Trower, P. (1998). Facing stress and conflict: A comparison of the predicted responses and self-concepts of aggressive and non-aggressive people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *42*, 360-369.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lunsky, Y. (2008). The impact of stress and social support on the mental health of individuals with intellectual disabilities. *Salud Pública de México*, *50*, 151-153.
- Lunsky, Y. (2010). El impacto del estrés y del apoyo social en la salud mental de individuos con discapacidad intelectual. *Discapacidad Intelectual*, 51-55.
- Lunsky, Y. y Bramston, P. (2006). A preliminary study of perceived stress in adults with intellectual disabilities according to self-report and informant ratings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *31*(1), 20-27.
- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A. y Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(12), 1091-1101. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x>
- McClure, K. S., Halpern, J., Wolper, P. A. y Donahue, J. J. (2009). Emotion regulation and intellectual disability. *Journal on Developmental Disabilities*, *15*(2), 38-44.

- Sandler, I. N., Tein, J. Y. y West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744–1763.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Scott, H. M. y Haverkamp, S. M. (2014). Mental health for people with intellectual disability: The impact of stress and social support. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(6), 552-564.
- Sravakaki, C. y Lunskey, Y. (2007). Depression, anxiety and adjustment disorders in people with intellectual disabilities. In N. Bouras y G. Holt (Eds.). *Psychiatric and behavioural disorders in intellectual and developmental disorders* (pp. 113–130). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Terry, D. y Hynes, G. (1998). Adjustment to a low-control situation: Reexamining the role of coping responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1078–1092.

## Capítulo 12:

### Programa de lectura en tercero de educación infantil: Experiencia de Aula

Sonia Rodríguez Cano  
Ana Yáñez Fournier

#### Introducción

Actualmente en nuestro país el sistema escolar comienza de forma obligatoria a los seis años de edad, sin embargo, aproximadamente el 90% de los niños comienza la educación infantil a los tres años, estando esta asistencia a los centros tan generalizada que se ha convertido en una etapa, no obligatoria pero gratuita en nuestro país.

El currículum de este ciclo viene determinado por la comunidad autónoma siguiendo las directrices de la ley vigente a nivel nacional en ese momento, actualmente la LOMCE. Esta ley, vigente desde 2013, en cuanto a la educación infantil se refiere, apenas realizó cambios sustanciales respecto a la LOE (ley orgánica anterior) y en ambas se considera la educación infantil como fundamental para el desarrollo social, personal y escolar del niño. El decreto de enseñanzas mínimas de 2007, el cual no sufrió cambios con el cambio legislativo y del cual luego se derivarán el currículum de cada comunidad autónoma, explicita los objetivos y contenidos de la educación infantil para los que se hace referencia y como no podría ser de otra manera pide que se posibiliten, mejoren y disfruten de los procesos no acabados de desarrollo que corresponde a estas edades.

La legislación de educación infantil, citada en la LOMCE, hace hincapié en el desarrollo motor, social y emocional del niño además de sentar las bases del bilingüismo, no haciendo referencia a ninguna obligatoriedad de desarrollar procesos lectoescritores durante esta etapa más allá de la iniciación y el disfrute como se cita en el Real Decreto 1630/2006. Sin embargo, en la actualidad, en nuestro país el segundo ciclo de educación infantil centra sus esfuerzos en la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre todo en los dos últimos cursos. Este cambio pedagógico requeriría de un análisis exhaustivo que no es el objeto de esta investigación y para el que habría también que hablar de la familia y los cambios, en cuanto a su relación con el centro escolar y al maestro se refieren.

Esta “primarización” de la educación infantil y el hecho de adelantar contenidos más propios de educación primaria que de la etapa de infantil, no debería ser preocupante a menos que exista una obligación por parte del niño de llegar con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura completo o casi completo a educación primaria.

Según la mayoría de especialistas, el proceso de adquisición de la lectura y la escritura no queda superado hasta tercero de primaria, por lo que es necesario dar el tiempo y las oportunidades y ocasiones suficientes para que la adquisición de estas destrezas fundamentales no se convierta en una dificultad de aprendizaje o generemos bloqueos en los niños que supongan un problema en su desarrollo escolar.

En cuanto a la adquisición de la lectura y los métodos de aprendizaje, nuestros alumnos venían de un modelo globalizado, aunque en esta ocasión para el desarrollo del programa se optó por mezclar modelos de aprendizaje, no pudiendo adscribir el programa en ninguno de forma exclusiva.

Siguiendo la clasificación más habitual los métodos de aprendizaje de la lectura, pueden englobarse en sincréticos y analíticos. Los sincréticos: entre los que estarían los alfabéticos, que comienzan el aprendizaje desde las letras hasta llegar a la palabra, siguiendo una secuencia de letra/sílaba/palabra y el método fonético para el que se enlaza el nombre de la letra con el sonido, una variante de este método podría ser el onomatopéyico, que relaciona el nombre de la letra con un sonido. Los métodos analíticos, compuestos por los métodos globales que parten de palabras o frases y los llamados de palabra generadora, en los que se parte de una palabra para añadir letras o sílabas e ir formando otras nuevas palabras (Freeman 1988).

## Programa de lectura

Nuestro programa se enmarca entre el modelo globalizado y el fonético de la clasificación anteriormente citada. Como modelo metodológico nos hemos basado en los bits lectores del método Doman, la metodología Willems y sobre todo hemos querido crear actividades divertidas que puedan ser utilizadas por toda la clase, fáciles de adaptar al nivel lector en el que cada niño se encuentra.

En un buen diseño curricular de educación infantil, los niños, desarrollan habilidades prelectoras, como el buen desarrollo de la lateralidad, direccionalidad, la convergencia visual o la pinza digital, entre otras, fundamentales para una buena adquisición de la lectura y la escritura. Son estas bases las que facilitarían el proceso de adquisición de estas habilidades y para ello hay que trabajar competencias psicomotoras en educación infantil.

Este fue el planteamiento del desarrollo de nuestro proyecto, para el cual seguimos algunas de las teorías del Dr. Tomás Ortiz (1997) sobre neurociencia de la lectura

Los principios que rigen nuestro programa de lectura en tercer curso de educación infantil, una vez consultada la bibliografía sobre la neurociencia en el proceso lectoescritor son:

1. La música favorece la comprensión y la adquisición de la lectura: Los ritmos musicales favorecen la memoria visual. Para una mejor integración de los estímulos visuales con la de análisis del grafema y para diferenciarlo de otros grafemas se utilizan al mismo tiempo la imagen y el sonido.

2. Desarrollamos ejercicios de estimulación lectora. Para mejorar el programa se introdujeron ejercicios de diferentes programas de estimulación perceptivo-sensorial que mejoran los procesos atencionales y la decodificación:

- ❖ Antes de comenzar con el programa y durante la ejecución del mismo, se realiza una rutina de ejercicios de estimulación visual: rastreos oculares, localización de letras en diferentes fondos y direcciones.
- ❖ Ejercicios lingüísticos previos: estímulos lingüísticos, sintácticos y gramaticales: pseudopalabras, alternábamos con juegos gramaticales de completar frases o palabras, canciones con palabras mal escritas o que se parecían a la que tenía que pertenecía a la canción.
- ❖ Ejercicios motores: movimientos y estiramientos de cuello a los lados y ejercicios de equilibrio, por su relación con procesos atencionales (Ortiz 2018).

Aunque el desarrollo del proceso de adquisición de la lectura es Neurológicamente bastante desconocido por las variables que presenta tanto culturales como sociales, actualmente se conoce que para el desarrollo lector, se reconvierte una zona de la corteza visual específicamente desarrollada para el reconocimiento de las letras (Dehaene y Cohen, 2011) en esta región estarían presentes ambas rutas, semánticas y fonológicas, por lo que resulta importante el aprendizaje desde ambas rutas simultáneamente.

El objetivo de nuestro programa era iniciar a los niños y niñas en la lectura partiendo de sus intereses y motivaciones y conseguir mejorar este aprendizaje de una forma lúdica sin necesidad de que exista ninguna presión para el niño y respetando sus ritmos de aprendizaje.

Para ello, iniciamos nuestra propuesta en un aula del tercer curso de segundo ciclo de Ed. Infantil formado por 26 niños y niñas (12 niños y 14 niñas)

Comenzamos, con el proyecto habitual y las actividades de motivación entre ellas, aprendiendo una canción referente al tema o repasándola si ya era conocida. A partir de ahí escribieron palabras de la canción en tarjetas, esas palabras las escribimos en mayúsculas y en minúsculas y les mostrábamos las tarjetas al tiempo que repetíamos en voz alta las palabras, claramente y al ritmo de la canción. Este proceso lo repetimos diariamente y durante aproximadamente dos semanas. Comprobamos que muchos de los niños “leían” o reconocían fácilmente las palabras, después de este procedimiento y para que resultase más divertido el niño que acertaba la palabra podía enseñar una tarjeta nueva, en estas edades es muy importante mantener el interés. Este proceso, lo basamos en los programas de lectura utilizados por Glen Doman en sus bits de lectura (Doman, 2000) aunque con variaciones.

El siguiente paso fue mostrar las palabras separadas por sílabas y reconocerlas de forma fraccionada y unir las para poder leer la palabra que habíamos visto y que ya reconocían o para formar una nueva.

Durante el proceso los niños demandaban los juegos de lectura, los cuales siempre eran breves para mantener la atención y motivar la repetición, además según la neurociencia las repeticiones breves pero constantes son mucho más operativas para el anclaje de conocimientos.

Completamos nuestra propuesta con la “caja de los retos” en la que escribimos en tarjetas, pequeños retos que tenían que leer y llevar a cabo. Los niños leían el reto solos o en pequeños grupos y debían realizar la acción que se les pedía en el papel, aunque eran sencillos de resolver, el reto se convertía en una recompensa en sí mismo un juego que les permitía por ejemplo ir a la clase de al lado o buscar cinco pinturas del mismo color.

<b>Proceso del programa de desarrollo lector con música</b>			
Palabras sueltas de diferentes canciones ya conocidas.	Silabas sueltas que formaban diferentes palabras de las trabajadas previamente	Juegos de palabras y pseudopalabras	La caja de los retos

Este nuevo programa se realizó durante cuatro meses, en el cual los niños disfrutaron de la adquisición de la lectura y nosotras de la nueva metodología y de sus avances.

En el mes de mayo se realizaron las pruebas de lectura en nuestro centro. Consistía en un texto de 53 palabras y los niños disponían de 1 minuto para leerlo. Al terminar las pruebas se constató que el 100% de los niños era capaz de leer palabras. Los resultados de ese curso académico con el nuevo programa fueron los siguientes:

<b>DE 24-53 PALABRAS</b>	<b>DE 20-24 PALABRAS</b>	<b>DE 10-20 PALABRAS</b>	<b>MENOS DE 10 PALABRAS</b>
13 NIÑOS/AS	NIÑOS/AS 6	2 NIÑOS/AS	5 NIÑOS/AS

A pesar de no tener un grupo de control para comprobar nuestros resultados, los resultados fueron mejores que los obtenidos en años anteriores en el que hubo 10 niños por debajo de las 10 palabras y sólo 6 llegaron a completar el texto.

El programa resultó un éxito, pero no solamente por tener más niños que habían realizado la prueba lectora bien, sino porque se habían divertido, demandaban los ejercicios de lectura y para ellos suponía una aventura apasionante descifrar las nuevas palabras. Cumplimos nuestros objetivos ya que la lectura se inició de una forma natural, respetando los ritmos y despertando el interés por continuar aprendiendo.

## Bibliografía

Dehaene S., Cohen L. (2011). El rol único del área de la palabra visual en la lectura. *Tendencias Cogn. Sci.* 15 254-262.

Doman, G. D. (2000). *Como enseñar a leer a su bebé: la revolución pacífica*. Filadelfia: Edaf.

Freeman, I. (1988). Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9(3). Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09\\_03\\_Freeman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf)

Ortíz, T. (1997). *Neuropsicología del lenguaje*. Madrid: CEPE.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós

## Capítulo 13:

### Beneficios de promover el autocontrol en la etapa de Educación Primaria

Noemí Sainz de Santiago  
 Jorge Carranza Briones  
 Elvira Mercado Val

#### Introducción y justificación

Las personas como seres humanos racionales, tienen la capacidad de emplear el pensamiento para controlar las acciones y dirigir las hacia lo comúnmente aceptado. Es decir, como seres sociales se precisa ir aprendiendo un conjunto de normas ya establecidas por la sociedad en que se nace. Es por ello que, el autocontrol comienza a desarrollarse al mismo tiempo que se da la socialización del niño con el entorno (Baumeister, Vohs, Tice, 2007).

Reafirmando lo anterior, Monjaras (2013) expresa que tener un buen autocontrol va a permitir a la persona adaptarse con mayor facilidad a las normas sociales, propiciando así respuestas más adecuadas ante situaciones imprevistas, de manera que se adecúen los comportamientos a los requerimientos del entorno teniendo en cuenta sus posibilidades y necesidades. De ahí la importancia de comenzar a trabajarlo desde la infancia.

Por lo tanto, no es de extrañar que el tema del aprendizaje del autocontrol haya adquirido, en los últimos años, una enorme importancia. El asunto es de relevancia, ya que como estudiaron Baumeister, Vohs y Tice (2007), un déficit en autocontrol se relaciona con problemas de conducta, agresividad, crimen y violencia, consumo de alcohol y drogas, problemas emocionales, abandono escolar y problemas de convivencia.

Adentrándonos en la relación que realmente nos interesa, autores como Urquijo (2003) y, Duckworth y Seligman (2005) basándose en varios estudios sobre este concepto obtuvieron resultados que advertían una relación positiva y significativa entre las variables de autocontrol y desempeño académico. Es decir, aquellos niños que obtenían un puntaje mayor en autocontrol tenían un rendimiento académico superior al de sus compañeros que puntuaron más bajo en este dominio.

Complementando lo anterior, destacar que Tangey y su equipo de la Universidad George Mason comprobaron, en un estudio, que la obtención de una alta puntuación en autocontrol se asocia con la consecución de promedios académicos más elevados, mayor autoestima, mejores habilidades para las relaciones interpersonales y menor presencia de hábitos compulsivos al comer y al beber (Tangey, Baumeister & Boone, 2004).

Incluso, como sugieren King, Fleming, Monahan y Catalano (2011), el autocontrol puede actuar como mecanismo de prevención en el consumo y/o abuso de sustancias en la etapa adolescente actuando, de esta manera, como factor de protección.

Finalmente, en el año 2011, Moffitt y sus colaboradores también observaron tras realizar un estudio transversal, efectos positivos a largo plazo, considerándolo una habilidad clave para conseguir buenos hábitos de planificación y organización en la etapa adulta (Moffitt, et al. 2011).

## Fundamentos teóricos

En primer lugar, se debe aclarar que el autocontrol es una habilidad que se puede aprender y que incluye toda conducta controlada por variables autogeneradas, ya sean físicas, sociales o cognitivas (Díaz, Comeche y Vallejo, 2006). Además, los autores anteriores reafirman lo que ya sugirieron Kanfer y Goldstein en el año 1980 indicando que dicho control conductual debe suponer una respuesta conflictiva para la persona, como puede ser aprender una habilidad o llevar a cabo un método de resolución de problemas (Kanfer y Goldstein, 1980).

Como se ha manifestado anteriormente, el autocontrol es una habilidad que requiere un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la infancia, y por ello, a lo largo de su evolución intervienen factores que pueden resultar favorables o desfavorables, según faciliten o no la adquisición de dicha habilidad (Monjaras, 2013). Esta autora pone de manifiesto que son dos los factores que intervienen y los clasifica en externos e internos.

Por un lado, Monjaras considera que los factores externos son aquellos que están vinculados con el entorno en el que transcurre la infancia del niño, siendo los principales ámbitos el contexto familiar y escolar, puesto que en ellos dará comienzo el desarrollo del autocontrol.

Por otro lado, afirma que los factores internos, a pesar de no ser susceptibles de observación directa, puesto que comprenden el desarrollo interno del niño, también desempeñan un papel importante en el proceso de adquisición del autocontrol. De manera que se debe tener en cuenta que la presencia de alguna anomalía en el desarrollo de alguna de las estructuras cerebrales implicadas en el autocontrol puede dar lugar a alteraciones en la adquisición de dicha habilidad. Finalmente, Monjaras (2013) indica que estos factores internos son cambios que no son ni observables ni cuantificables pero que están relacionados con las diferentes áreas de desarrollo: cognitiva, comunicativa, socioemocional y psicomotriz.

Las áreas anteriormente citadas experimentan cambios conforme la persona va superando las distintas etapas de desarrollo y, dada la complejidad de su estudio, es conveniente analizarlas por separado sin descuidar que todas contribuyen, de una u otra manera, al desarrollo del autocontrol (Monjaras, 2013).

Con respecto al área cognitiva, Carpena (2003) sostiene que ante cualquier situación vivida es preciso que se realice un proceso mental en el cual se ven implicadas diferentes habilidades cognitivas y, sugiere que el fomento de dichas aptitudes ayuda a los niños a reflexionar sobre su forma de actuar e, incluso, modificar la propia acción si fuese necesario para alcanzar el objetivo que aspiraban a alcanzar. Por su parte, Stallard (2007) apunta que habilidades cognitivas como la observación, evaluación, modificación y reflexión se desarrollan de forma integral y que todas ellas se ven implicadas para llevar a cabo un funcionamiento adecuado, y finalmente fortalecer el autocontrol.

En cuanto al área socioemocional, Carpena (2003) destaca la importancia que tienen las emociones en la toma de decisiones, así como la capacidad que tienen los niños para expresar sus sentimientos puesto que este hecho les puede ayudar a afrontar nuevas situaciones teniendo en cuenta que sus actuaciones afectan a las personas que le rodean.

Complementando a Carpena, González (2007) destaca que el desarrollo del niño depende en gran medida de las oportunidades que éste haya tenido para socializar y del trato que haya recibido, ya que lo empleará de modelo para relacionarse con los demás. Por tanto, estas dos áreas, cognitiva y socioemocional, se encuentran estrechamente vinculadas y ambas van a contribuir al desarrollo de habilidades que favorecen el desarrollo del autocontrol.

Con respecto al área psicomotriz, Oña, Martínez, Moreno, y Ruiz (1999) sugieren que es imprescindible conocer y comprender los procesos internos que subyacen al aprendizaje de nuevos movimientos. Ello es importante porque el control interno precede al movimiento que realiza el sujeto. Por otro lado, Monjaras (2013) aclara que el proceso comienza cuando la persona inicia el procesamiento de la información que recibe, dependiendo de lo que perciba y las emociones que le genere, emitirá una respuesta por medio de un movimiento, lenguaje verbal o una respuesta psicofisiológica. La importancia que tiene el dominio de esta área y siguiendo a Da Fonseca (2008) radica en cómo el niño es capaz de generar respuestas psicomotoras adaptadas al entorno en que se encuentra permitiéndole integrarse correctamente.

En lo que respecta al área comunicativa, García (2000) señala que esta capacidad es esencial en los niños por dos motivos. En primer lugar, es necesaria para la comunicación con otras personas y le va a permitir interiorizar las normas y reglas sociales de comunicación. Y, en segundo lugar, es importante para la comunicación con él mismo. Inicialmente la realizará en voz alta y posteriormente será interiorizada; permitiéndole comunicar lo que desea al tiempo que enriquece su pensamiento y se comunica con los otros. Por tanto, gracias a las múltiples posibilidades que el lenguaje ofrece, Carpena (2003) considera que la comunicación que emerge de este lenguaje en cada una de sus formas es un factor básico para la socialización del niño.

Analizados los factores y las áreas de desarrollo que influyen en el autocontrol se deben tener en cuenta, previamente al planteamiento del programa, las fases a seguir para llevar a cabo un proceso de aprendizaje y fortalecimiento del autocontrol exitoso. Por tanto, basándonos en el planteamiento que propusieron Díaz, et al. (2006), encontramos que este proceso de aprendizaje de autocontrol conlleva cinco etapas:

- a) Autoobservación. Es el primer paso que debe realizar con el fin de detectar la conducta sobre la que se desea intervenir. En este momento, hay que enseñar al niño a operativizar sus problemas por medio de la propia capacidad de observación que el niño dispone, ya que posteriormente habrá que analizar las características relacionales que se establecen entre el ambiente y el niño cuando desarrolla la conducta que desea modificar.
- b) Establecimiento de objetivos. El propio niño es quien debe decidir hasta dónde quiere comprometerse en cambiar dicha conducta problema y qué grado de control pretende alcanzar.
- c) Entrenamiento en técnicas concretas y establecimiento de criterios de ejecución. En esta fase se decide qué técnicas son las más adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos por el niño teniendo en cuenta los datos obtenidos en la autoobservación. Además, se establecen las pautas de conducta concretas que guiarán el entrenamiento en autocontrol, especificando a qué se compromete el niño y en qué momentos específicos.

- d) Aplicación de las técnicas en contexto real. Hasta este momento, el entrenamiento ha tenido lugar dentro de un contexto controlado y que ha permitido el entrenamiento. Pero a partir de este momento, comienza la puesta en práctica en el contexto real en que se va a desenvolver el niño. Para ello, se van a establecer una serie de pasos en los que el niño deberá enfrentarse cuando se tope con una situación desafiante.
- ❖ Autoobservación. Identificación de la situación conflictiva.
  - ❖ Autoevaluación. Comparación de la ejecución conductual en esta situación con los criterios que anteriormente se habían acordado.
  - ❖ Autoreforzo o autocastigo en función de la adecuación de la conducta a lo que se había acordado previamente.
  - ❖ Autocorrección. En caso de que el niño no haya actuado siguiendo los criterios inicialmente establecidos se debe revisar todo el proceso para identificar en qué fase del mismo se ha producido el fallo.
- e) Revisión de las aplicaciones con el docente. Cuando el niño comienza a hacer frente a las situaciones surgidas en contexto real, las sesiones con el docente se basarán en la revisión de la aplicación concreta de las técnicas; analizando las dificultades y problemas surgidos durante la ejecución para proponer consecuentemente la solución adecuada.

Para cerrar el marco teórico se exponen las técnicas de autocontrol que van a ser utilizadas durante el desarrollo de la propuesta de intervención. Estas técnicas se agrupan en tres grandes grupos: técnicas de control estimular, técnicas comportamentales y técnicas cognitivas; que serán detalladas individualmente, aunque en la práctica se pongan en práctica simultáneamente.

- a) **Técnicas de control estimular.** En este primer grupo se engloban todas aquellas técnicas que consisten en planificar y/o modificar el contexto en el que se desenvuelve el sujeto con la finalidad de aumentar la probabilidad de que el niño actúe ejecutando la respuesta controlada. Es decir, estas técnicas se ponen en marcha antes de que el individuo haya desarrollado la acción con la finalidad de conseguir que realice la conducta objetivo.
- b) **Técnicas comportamentales.** Según Orjales (2002) el propósito de estas técnicas es manipular y planificar las consecuencias que se derivan de la respuesta que se debe controlar. Existe gran variedad dentro de las técnicas conductuales, por un lado, se presentan aquellas técnicas que sirven para incrementar la conducta objetivo, siendo el refuerzo positivo la técnica más empleada de esta categoría; y por otro lado, aquellas que tienen como meta eliminar las conductas problema, siendo el coste de respuesta y la extinción las más conocidas. Además, son técnicas comportamentales también aquellas que permiten enseñar nuevas conductas objetivo como son el moldeamiento y el encadenamiento.
- c) **Técnicas cognitivas.** Destacar que, a diferencia de las técnicas comportamentales, el principal objetivo que se busca es enseñar al niño diferentes estrategias de pensamiento para el automanejo de su propia conducta durante su actuación y así controlar la realización de la conducta que se desea instaurar. Las autoinstrucciones y la autoevaluación, son las técnicas cognitivas por excelencia.

Teniendo en consideración lo anteriormente expuesto, se observa la necesidad de elaborar una propuesta que promueva el desarrollo del autocontrol en el alumnado de educación primaria debido a los múltiples beneficios que conlleva desarrollar esta habilidad desde la infancia.

## Metodología

Las orientaciones metodológicas que figuran en el Boletín oficial de Castilla y León para la consecución de los objetivos de esta área se centran en incrementar las habilidades comunicativas y sociales, permitiendo el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal, así como la participación activa en las relaciones de grupo.

Por tanto, se busca una metodología centrada en la relación que existe entre el proceso personal y el académico, que tenga en cuenta la diversidad del alumnado fomentando el desarrollo de personas que sean capaces de asumir sus deberes y cumplir sus derechos; ejerciendo la ciudadanía activa.

Teniendo presentes estas orientaciones he realizado la propuesta de intervención diseñando actividades en las que se trabaje, tanto en grupo como individualmente, procurando que los agrupamientos a lo largo del proceso sean flexibles.

## Desarrollo de la propuesta de intervención

### a) Título

¡Con autocontrol cada día soy mejor!

### b) Justificación.

La propuesta de intervención está diseñada para trabajarla, siguiendo el currículo de educación primaria, en la asignatura “Valores sociales y cívicos” como se muestra en la Ley Órgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa; y en el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación Primaria. Concretamente, el Programa se ubica dentro del primero de los tres bloques que conforman la asignatura, denominado “La identidad y la dignidad de la persona”.

A dicha asignatura se le asigna una hora semanal en sexto de primaria tal y como figura en la Orden EDU/519/2014, del 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León.

### c) Objetivo general.

Fomentar el autocontrol mediante la práctica y seguimiento de las fases de un programa “tipo” aprendiendo a plantearse objetivos específicos, empleando técnicas propias del autocontrol y siendo consecuentes en la revisión de los criterios marcados con la actuación llevada a cabo.

**d) Objetivos específicos.**

- ❖ Comprender las fases de un programa de autocontrol.
- ❖ Practicar la autoobservación.
- ❖ Aprender a plantearse objetivos específicos y claros.
- ❖ Utilizar determinadas estrategias propias del autocontrol para alcanzar los objetivos propuestos.
- ❖ Tener iniciativa y mantener una actitud positiva durante el proceso.
- ❖ Ser conscientes de las dificultades personales en situaciones reales.
- ❖ Desarrollar la responsabilidad y asumir las consecuencias derivadas de los propios comportamientos.

**e) Destinatarios.**

El programa propuesto está diseñado para trabajar con el alumnado de sexto curso de Educación Primaria.

**f) Cronograma.**

El programa propuesto está diseñado para llevarse a cabo durante los meses de octubre y noviembre, pudiendo ser variable la duración con relación a la respuesta que el docente perciba por parte del alumnado. Para ello se diseñaron ocho sesiones de 50 minutos a desarrollar en este periodo.

**g) Contenido.**

Los contenidos tratados en el programa concuerdan con los establecidos en la Orden EDU/519/2014, del 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León:

- ❖ Autoconcepto. La dignidad personal. Reconocimiento de uno mismo y de los otros como base para la convivencia. El respeto. El estilo personal positivo.
- ❖ El autocontrol. Estrategias de reestructuración cognitiva y la resiliencia. Expresar sentimientos y emociones. Afrontar los fracasos. Respeto y aceptación de las ideas de los demás.
- ❖ La iniciativa. El emprendimiento.
- ❖ El concepto de responsabilidad. La toma de decisiones. Consecuenciabilidad.

**h) Recursos humanos.**

- ❖ Docente.
- ❖ Alumnado de sexto de primaria.

**i) Recursos materiales.**

- ❖ “Cuadernillo para el alumno” (Sainz, 2016).
- ❖ Cuento de “La mariposa azul” adaptada en diálogo de teatro y dentro del libro de Santos Guerra (2006).
- ❖ Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente Pretest y Postest diseñado por Capafons y Silva Moreno (1995).
- ❖ Rúbrica de seguimiento para evaluación procesual.
- ❖ Gomas de borrar.
- ❖ Lapiceros.
- ❖ Piruletas.
- ❖ Bolígrafos de colores.

**j) Desarrollo de las sesiones.**

Sesión 1. “La mariposa azul”.

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Consecuenciabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el sentido de responsabilidad, como elemento clave de compromiso para desarrollar el autocontrol.</li> <li>- Concienciar acerca de las consecuencias de nuestros actos, sobre nosotros mismos y los demás.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Introducción</u>. Ideas previas de los conceptos responsabilidad y compromiso; y puesta en común.</li> <li>2. <u>Desarrollo</u>. Lectura y representación del texto “La mariposa azul”. Debate acerca del texto leído.</li> <li>3. <u>Reflexión</u>. Puesta en común de las opiniones de los grupos.</li> </ol>

Sesión 2. “Siempre se puede mejorar”.

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto</li> <li>- Reconocimiento</li> <li>- Respeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar el autoconcepto y la autoestima.</li> <li>- Reconocer sus puntos fuertes y débiles.</li> <li>- Mantener una actitud de respeto hacia sí mismo y sus compañeros.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Introducción.</b> Ideas previas de los conceptos autoconcepto y autoestima; y puesta en común.</li> <li>2. <b>Desarrollo.</b> Actividad individual: ¿Cómo me veo?; y actividad grupal: Y tú, ¿cómo me ves?</li> <li>3. <b>Reflexión.</b> Puesta en común de las experiencias vividas y sensaciones percibidas.</li> </ol>

Sesión 3. “Puedo autocontrolarme”.

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol</li> <li>- Fases del autocontrol</li> <li>- Estrategias y técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer qué es el autocontrol.</li> <li>- Introducir los pasos a seguir para aprender a autocontrolarse.</li> <li>- Descubrir algunas estrategias que ayudan a autocontrolarse.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Introducción.</b> El docente explica en qué consiste el “Test de la golosina”.</li> <li>2. <b>Desarrollo.</b> Puesta en práctica de el “Test de la golosina” y debate por grupos acerca del concepto autocontrol. Actividad introductoria a las fases del autocontrol “Yo decido qué quiero hacer”.</li> <li>3. <b>Reflexión.</b> Exposición en alto de lo recabado individualmente en la actividad “Yo decido qué quiero hacer”</li> </ol>

Sesión 4. “Hablarle puede ayudarte”.

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoinstrucciones</li> <li>- Control estimular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realzar la importancia de las técnicas de control estimular.</li> <li>- Practicar el método de autoinstrucciones.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Introducción.</b> Ideas previas acerca de los conceptos autoinstrucciones y estrategias de autocontrol; y puesta en común.</li> <li>2. <b>Desarrollo.</b> Actividad de RolPlaying por grupos utilizando las autoinstrucciones.</li> <li>3. <b>Reflexión.</b> Conclusiones de la situación de RolPlaying e introducción a las técnicas de control estimular.</li> </ol>

Sesión 5. “Los premios también cuentan”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
- Técnicas de programación conductual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar las Técnicas Cognitivo-Comportamentales.</li> <li>- Resaltar la importancia del refuerzo positivo en el desarrollo del autocontrol.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Introducción.</b> Actividad grupal de ideas previas sobre los conceptos castigo y refuerzo positivo.</li> <li>2. <b>Desarrollo.</b> Actividad “Coste de respuesta” utilizando la “tabla de autorregistro”.</li> <li>3. <b>Reflexión.</b> Cumplimentación individual de la tabla de puntos con los premios deseados por los niños, el docente revisa que estos sean coherentes con la práctica educativa del colegio.</li> </ol>

Sesión 6. “Andandito se hace el caminito”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
- Iniciativa - Emprendimiento - Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la iniciativa y el emprendimiento para mejorar.</li> <li>- Practicar la toma de decisiones.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Introducción.</b> Actividad grupal de ideas previas sobre los conceptos encadenamiento y moldeamiento.</li> <li>2. <b>Desarrollo.</b> Actividad “Defino mi conducta” y práctica de la conducta objetivo dentro del aula.</li> <li>3. <b>Reflexión.</b> Importancia de la responsabilidad que tiene el alumnado en su primera semana de puesta en práctica.</li> </ol>

Intersesión 1. “En marcha”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
- Iniciativa - Emprendimiento - Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar la toma de decisiones en el ambiente natural donde tiene lugar la conducta problema reconduciendo la misma hacia la conducta objetivo propuesta por cada alumno.</li> </ul>	<p>Transformar la conducta problema en conducta objetivo en el contexto natural donde la misma tiene lugar. Para ello, el alumnado deberá guiarse por lo recogido en la actividad “Defino mi conducta” y cada día de la semana completar el registro diario y la tabla de autoevaluación.</p>

## Sesión 7. “Revisar para mejorar”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la puesta en práctica</li> <li>- Facilidades y dificultades</li> <li>- Afrontamiento de fracaso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar la puesta en práctica a lo largo de la semana en el contexto real.</li> <li>- Expresar facilidades y dificultades, así como las emociones sentidas en ambos casos.</li> <li>- Aprender a afrontar los fracasos, considerándolos como parte del proceso de mejora del autocontrol.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Introducción</u>. Puesta en común de las facilidades y/o dificultades vividas por cada alumno a lo largo de la semana en la puesta en práctica.</li> <li>2. <u>Desarrollo</u>. “Recuento de puntos conseguidos” y premios que eligen. Seguida la actividad “¿Qué quiero mejorar?”.</li> <li>3. <u>Reflexión</u>. Lectura de “Atención, atención” y puesta en común de la satisfacción personal de cada uno.</li> </ol>

## Intersesión 2. “De nuevo en marcha”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa</li> <li>- Emprendimiento</li> <li>- Toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar la toma de decisiones en el ambiente natural donde tiene lugar la conducta problema reconduciendo la misma hacia la conducta objetivo propuesta por cada alumno.</li> </ul>	<p>Transformar la conducta problema en conducta objetivo en el contexto natural donde la misma tiene lugar. Para ello, el alumnado deberá guiarse por lo recogido en la actividad “Defino mi conducta” y teniendo en cuenta “¿qué quiero mejorar?” además, de completar cada día de la semana el registro diario y la tabla de autoevaluación.</p>

## Sesión 8. “Cada día lo hago mejor”

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la puesta en práctica</li> <li>- Facilidades y dificultades</li> <li>- Afrontamiento de fracaso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar la puesta en práctica a lo largo de la semana en el contexto real.</li> <li>- Expresar facilidades y dificultades, así como las emociones sentidas en ambos casos.</li> <li>- Aprender a afrontar los fracasos, tomarlos como parte del proceso de mejora del autocontrol.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Introducción</u>. Puesta en común de las facilidades y/o dificultades vividas por cada alumno a lo largo de la semana en la puesta en práctica.</li> <li>2. <u>Desarrollo</u>. “Recuento de puntos conseguidos” y premios que eligen. Seguida la actividad “¿Cómo podría seguir mejorando?”</li> <li>3. <u>Reflexión</u>. Puesta en común para valorar el proyecto en su conjunto.</li> </ol>

### k) Evaluación.

Evaluación inicial (pretest) y final (postest) se realizará por medio del cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente diseñado por Capafons y Silva Moreno (1995).

También se aplicará una Rúbrica de seguimiento que consta de siete ítems que se evalúan en una escala tipo likert de 1 a 5 (1=nunca; 5= siempre) el comportamiento de los alumnos.

## Conclusiones

El programa propuesto “Con autocontrol, cada día soy mejor” da respuesta a la necesidad de trabajar el autocontrol en el aula con lo que se propicia una mayor facilidad de adaptación de los niños a las normas sociales (Monjaras, 2013).

La propuesta tiene un carácter preventivo, puesto que como indican diversos autores como Baumeister et al. (2007), un buen autocontrol reduce las conductas de agresividad, crimen y violencia, consumo de alcohol y drogas, problemas emocionales, abandono escolar y problemas de convivencia. Además, aumenta los promedios académicos, la autoestima, las habilidades interpersonales (Tangey, Baumeister & Boone, 2004). Y a largo plazo, se pueden conseguir buenos hábitos de planificación y organización en la etapa adulta (Moffitt, et al. 2011).

En base a estos beneficios se ha creado el programa que consta de ocho sesiones en las que se trabaja de manera sistemática para que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para desarrollar un buen autocontrol sobre sí mismos. La ventaja de estas sesiones es que se aplican en el horario lectivo, en las horas destinadas a la asignatura de valores sociales y cívicos, por lo que se da respuesta de una manera práctica a la necesidad de impartir el contenido del bloque “la identidad y la dignidad de la persona”. Esta metodología activa y participativa de enseñar el autocontrol aumenta la posibilidad de que se produzca un aprendizaje significativo en los alumnos, que van a poder transferir a los distintos ámbitos de su vida.

Por otro lado, se considera una herramienta adecuada de trabajo para los docentes ya que ha sido realizada teniendo en cuenta las necesidades del aula y pretende contribuir a generar un buen clima de trabajo. Además, el método de enseñanza participativa ayuda a mejorar las relaciones con el alumnado y a un mayor conocimiento de los mismos y sus necesidades.

Como líneas futuras, sería necesaria la validación de la efectividad del programa, así como su adaptación a las diversas necesidades educativas especiales que pueda presentar el alumnado.

## Bibliografía

- Baumeister, R. F., Vohs K. D. y Tice D. M. (2007). The Strength Model of Self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Capafons, B., y Silva Moreno, F. (1995). *Cuestionario de Ato-control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA.

- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona, España: Eumo/Octaedro.
- Da Fonseca, V. (2008). *Manual de observación psicomotriz: Significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. (3ra. ed.). Barcelona, España: Inde.
- Díaz, M. I., Comeche, M. I. y Vallejo, M. A. (2006). Técnicas de autocontrol. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (13ra ed.) (pp. 577-593). Madrid: Pirámide.
- Duckworth, A. L. y Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *American Psychological Society*, 16(12), 939- 944.
- España. Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 20 de junio de 2014, núm. 117, p. 44707-44764.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52, p. 19349-19420.
- García, N. (2000). *Quiero aprender, dame una oportunidad: Propuesta teórica y práctica para resolver las dificultades en el aprendizaje escolar*. Barcelona, España: Gedisa.
- González, E. G. (2007). *Aprendizajes y diversidad educativa*. Madrid, España: CCS.
- Kanfer, F. H. y Goldstein, A. P. (1980). *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- King, K. M., Fleming, C. B., Monahan, K. C. y Catalano, R. F. (2011). Changes in self-control problems and attention problems during middle school predict alcohol, tobacco, and marijuana use during high school. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(1), 69-79.
- Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698. Muñoz, M. 577-593. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monjaras, C. (2013). *Programa para promover el autocontrol en alumnos de segundo grado de primaria* (Tesis doctoral). México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oña, A., Martínez, M., Moreno, F. y Ruiz, L. M. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.
- Orjales, I. (2002). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Sainz, N. (2016). *La importancia del autocontrol en las aulas Educación Primaria: Propuesta de programa de intervención* (Trabajo Fin de Grado). Burgos: Universidad de Burgos.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Argentina. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien, sentirse bien: Manual práctico de terapia cognitivo conductual para niños y adolescentes*. España: Desclée De Brouwer.
- Tangay, J., Baumeister, R. y Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Urquijo, S. (2003, marzo). Factores Psicológicos y desempeño académico. Ponencia en el Primer congreso Marplatense de Psicología. Mar de la Planta, Argentina.

# Capítulo 14:

## Tecnología, robótica e inglés

Beatriz Gil Arroyo

### Fundamentos teóricos

Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo es el anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006<sup>6</sup>.

En el anterior documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Por tanto, se podría definir una competencia clave como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se precisan para el desarrollo personal y profesional. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales

Dicho marco europeo de referencia establece ocho competencias clave:

- ❖ Comunicación en la lengua materna.
- ❖ Comunicación en lenguas extranjeras.
- ❖ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- ❖ Competencia digital.
- ❖ Aprender a aprender.
- ❖ Competencias sociales y cívicas.
- ❖ Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- ❖ Conciencia y expresión culturales.

---

<sup>6</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente Diario Oficial de la Unión Europea.

Actualmente, el concepto de competencia clave está en auge en los sistemas educativos europeos. Por ello, muchos países europeos han hecho y están haciendo progresos en incorporar las competencias clave en sus currículos nacionales.

En España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>7</sup>, hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas por primera vez en la normativa educativa.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE)<sup>8</sup>, va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno «el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica».

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 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<sup>9</sup>, se establecen 7 competencias clave en el Sistema Educativo Español:

- ❖ Comunicación lingüística.
- ❖ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- ❖ Competencia digital.
- ❖ Aprender a aprender.
- ❖ Competencias sociales y cívicas.
- ❖ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- ❖ Conciencia y expresiones culturales.

La competencia clave europea 1 comunicación en la lengua materna y la competencia clave europea 2 comunicación en lenguas extranjeras, en España se han aglutinado en la competencia clave 1 comunicación lingüística, ya que dicha competencia se define, en el anexo I de la Orden ECD/65/2015 donde se describen las competencias claves del sistema educativo español, como el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

<sup>7</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>8</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa.

<sup>9</sup> Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 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

Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas. Y detalla que las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales.

Las competencias del siglo XXI se denominan así con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social. El paradigma social y laboral está en constante cambio, y gran parte de las profesiones en las que trabajarán nuestros niños y jóvenes no se han creado, y es muy importante que se fortalezcan las competencias indispensables para su futuro desarrollo profesional.

A la hora de definir esas competencias hay que analizar el entorno y se puede decir que en el siglo XXI se inicia la era de la información, y ha llegado la cuarta revolución industrial con la incorporación de robots al mundo laboral y a la vida cotidiana. Unos empleos nacerán y otros morirán en la nueva era, los trabajos que necesitan mayor formación y creatividad son los que estarán más garantizados en un futuro, mientras que los empleos más repetitivos están condenados a desaparecer. Por ello, es imprescindible proporcionar a nuestro alumnado una sólida formación de su pensamiento analítico, reflexivo, crítico y creativo.

## Objetivos

Bit Academy es la primera academia tecnológica bilingüe en Burgos. Ofrece servicios como robótica en inglés, campus urbanos en días no lectivos, cumpleaños tecnológicos y roboterapia, a partir de 3 años. Nace con la misión que su alumnado adquiera las competencias del siglo XXI, y que sean capaces de comprender y crear tecnología, no sólo consumirla.

En Bit Academy se trabajan las siguientes competencias:

- ❖ **Liderazgo:** en cada reto un alumno es el que toma las decisiones, y el otro es dirigido por el líder y colabora, y en el siguiente reto se intercambian los roles. Y van aprendiendo que un buen líder es aquel que se apoya en su equipo para conseguir los objetivos, no el que pretende hacerlo todo él solo. Y también aprenden a ser liderados, y rebatir ideas del líder.
- ❖ **Creatividad e innovación:** al principio los retos son dirigidos y se siguen instrucciones y según avanza el curso son retos de resolución libre, por lo que se fomenta la imaginación, creatividad e innovación
- ❖ **Trabajo en equipo:** los alumnos trabajan en pareja, aprendiendo que, generalmente, las soluciones a los retos encontradas en grupo suelen ser mejores, más efectivas, que las soluciones pensadas individualmente. Se aprende a colaborar y cooperar.
- ❖ **Comunicación:** al final de cada reto o actividad cada equipo expone sus resultados.
- ❖ **Resolución de problemas, mentalidad lógica:** al plantear retos a nuestros alumnos adquieren destreza en la resolución de problemas, pensando de una manera lógica.

- ❖ **Refuerzo de autoestima:** al conseguir resolver un reto, el alumno refuerza su autoestima. Si no lo consigue en el primer intento, el profesorado lo orientará para controlar su posible frustración.
- ❖ **Espíritu emprendedor:** se fomenta en los niños la libertad de probar sus límites y de dominar sus miedos a la hora de iniciar un reto nuevo. Aprender haciendo, desarrollar aptitudes y habilidades útiles para crear, innovar y pensar de forma autónoma.
- ❖ **Contribuir al éxito profesional:** ya que se adquieren las anteriores competencias y se mejora su nivel de inglés. Habilidades imprescindibles para garantizar una salida profesional el día de mañana.

Estas competencias entendemos que son básicas para el mercado laboral que se enfrentarán nuestros jóvenes, “los ingenieros del mañana” dentro de unos años.

Respecto al segundo objetivo, que los alumnos sean capaces de crear tecnología. Entendemos que existen tres niveles en cómo interactúan los niños con la tecnología:

- a) Consumo de tecnología: hoy en día los niños son nativos digitales, trastean con la Tablet, móvil... por lo que desde edades muy tempranas se familiarizan con este tipo de dispositivos, y podemos decir que consumen tecnología.
- b) Comprensión de tecnología: los niños son capaces de comprender la tecnología, es decir, tener unos conocimientos básicos que les permita razonar y deducir cómo funciona la tecnología.
- c) Creación de tecnología: los niños son capaces de crear tecnología, es decir, construyen lo que imaginan utilizando tecnología, por lo que son capaces de poner en práctica conocimientos adquiridos para construirla.

Para Bit Academy es esencial que nuestro alumnado consiga pasar al estadio c de creación de tecnología, pero antes deben pasar por la fase b comprensión y adquirir todos los conocimientos que posteriormente van a poner en práctica.

## Metodología

A los niños les atrae la tecnología y robótica. Por tanto, si los niños están motivados, se pueden trabajar muy bien las competencias.

- ❖ Disponemos de 7 niveles (desde 3 a 17 años). En cada nivel se diferencian como mucho un año, son grupos muy homogéneos. Ya que, si queremos trabajar competencias, es mejor que los grupos sean homogéneos.
- ❖ Los grupos son pequeños de 6 a 10 alumnos máximo, según edades.

- ❖ En cada actividad se evalúa al alumno y al final de cada trimestre se informa a los padres, utilizando un boletín de evaluación de competencias y conocimientos.
- ❖ Utilizamos metodología STEM

## Resultados y conclusiones

Nuestra experiencia arranca en mayo de 2017, con campamentos de verano y cumpleaños tecnológicos. En octubre hemos iniciado las clases extraescolares.

Como dato podemos aportar que las matrículas realizadas han sido un 27% más que las previstas en nuestro plan de empresa.

Como conclusión, apostar por la tecnología y robótica para trabajar competencias parece que es de interés para los padres burgaleses.

No obstante, desde Bit Academy tenemos intención de realizar una investigación sobre si nuestros alumnos mejoran su rendimiento escolar en materias como:

- ❖ Ciencia.
- ❖ Tecnología.
- ❖ Ingeniería-Preingeniería.
- ❖ Matemáticas.
- ❖ Inglés.

Estas materias no están elegidas al azar, han sido seleccionados debido a que en Bit Academy se emplea metodología STEM (Science, Technology, Engineering, Maths) y además las clases son impartidas en inglés.

## Contribuciones

La robótica educativa es una estrategia para adquirir competencias del siglo XXI, que son imprescindibles para un buen desarrollo profesional y social de nuestros niños y jóvenes.

## BIBLIOGRAFÍA

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, 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.

## Capítulo 15:

### El análisis de los estereotipos intergeneracionales a través de la dinamización lúdica

Vanesa Baños Martínez  
Eva María López Perea  
María Díez Ojeda

#### Introducción

El envejecimiento es una realidad que se está haciendo cada día más visible, principalmente en los países desarrollados, y es por ello que las diferentes políticas sociales implementadas desde múltiples ámbitos, no deben hacer oídos sordos a las necesidades de este amplio colectivo. Se han de diseñar los mecanismos necesarios en base a esas necesidades para que puedan tomar parte de un mundo plural y globalizado. Por esta razón es necesaria la creación de canales de dinamización comunitaria para que los miembros de este colectivo se sumerjan en procesos de participación social con la intención de crear una sociedad para todas las edades (Naciones Unidas, 2000) en la que se puedan conjugar el desarrollo socioeconómico y la calidad de vida. De hecho, muchos mayores ya están poniendo de relieve sus valores y sus conocimientos adquiridos con su larga experiencia en la vida, en el desempeño de sus roles (Bueno y Buz, 2006).

Consiente de esta la situación el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea en la Decisión Nº 940/2011/UE de 14 de septiembre de 2011 declararon el año 2012 “Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional” con compromisos, entre otros, como:

Sensibilizar a la sociedad en general sobre el valor del envejecimiento activo y sus distintas dimensiones, y garantizar que se le concede una posición prominente en las agendas políticas de las partes interesadas a todos los niveles, a fin de destacar, y de apreciar en mayor medida la valiosa contribución que las personas de más edad hacen a la sociedad y a la economía, promover el envejecimiento activo, la solidaridad intergeneracional y la vitalidad y dignidad de todas las personas, y esforzarse más por movilizar el potencial de las personas mayores, independientemente de su origen, posibilitando que lleven una vida independiente. (Diario Oficial de la Unión Europea de 23/09/2011, L 246/8).

Es evidente que las iniciativas y estrategias de las países a favor de la consecución de estos objetivos son múltiples y cada vez más numerosas, sin embargo, se debe prestar atención a los aspectos relacionados con la formación, al acceso a la cultura y a los procesos de dinamización sociocultural en entornos de ocio.

## Envejecimiento activo y animación sociocultural

Actualmente la esperanza de vida al nacer se ha prolongado hasta situarse en los países desarrollados en torno a los 80 años. Sin embargo, no es suficiente vivir más años, sino llenar esos años de contenido (Laforest, 1991). En este contexto, plantearse la posibilidad de llevar a cabo una intervención socioeducativa en un sentido amplio sobre el colectivo social de las personas mayores resulta básica y necesaria (Orte, 2006).

La Organización Mundial de la Salud (2002) define el envejecimiento activo como el proceso de optimización de las oportunidades con las que cuentan los sujetos en temas referidos a la salud, participación y seguridad destinado a la mejora de la calidad de vida. Por consiguiente, las actuaciones que se desarrollen desde la comunidad deben potenciar actitudes y conductas que promuevan la inquietud intelectual, la curiosidad científica, cultural y los procesos participativos que van a permitir a las personas mayores estar en mejores condiciones de afrontar esta etapa de la vida (López-Perea, Baños, Callejo, Fernández, 2017).

Bajo este prisma preventivo emerge la animación sociocultural (ASC) como instrumento integrador de las propuestas que desde la comunidad se pueden ofrecer a las personas que envejecen. Esta se convierte en una estrategia de intervención para trabajar el envejecimiento activo buscando materializar un modelo de desarrollo comunitario.

Este modelo debe generarse en, desde y para la comunidad con la finalidad de promover la participación y dinamización social, desde los procesos de responsabilización de los individuos en la gestión y dirección de sus propios recursos. Un desarrollo entendido como integral y endógeno (Morata, 1997:297).

Por lo tanto, la ASC se convierte en el instrumento adecuado para motivar a las personas mayores a que participen. Este proceso debe concebirse como la toma de conciencia hacia el cambio personal y estructural entre la administración, los técnicos y la población, organizada a través de movimientos sociales, plataformas, asociaciones, etc. Esta propuesta parte de la necesidad de articular las sinergias existentes en la comunidad buscando la coordinación de los grupos implicados y de todos los agentes sociocomunitarios. Se debe entender que el envejecimiento activo desde un punto de vista comunitario tiene que perseguir cuatro objetivos fundamentales:

- ❖ Desarrollar el autoconocimiento respecto al fenómeno de la formación y el ocio.
- ❖ Desarrollar las habilidades y recursos personales que permitan experimentar un ocio variado y enriquecedor.
- ❖ Identificar y valorar las necesidades personales de ocio, así como los intereses formativos y barreras que pueden impedir su práctica.
- ❖ Desarrollar actitudes y valores personales relacionados con la formación y el ocio.

Desde este planteamiento el área de coordinación de los Programas Universitarios para Mayores de la Universidad de Burgos ha puesto en marcha diversas iniciativas intergeneracionales, buscando implicar al tejido social y educativo de la localidad de Aranda de Duero (Burgos).

Tomando como centro de interés el arte local y la historia se configuraron una serie de propuestas en las que las personas mayores fueran los protagonistas del diseño, ejecución y evaluación de las mismas. Durante el curso 2016/2017 del Programa Interuniversitario de la Experiencia los mayores cursaron la asignatura “Tradiciones culturales de la localidad”. Uno de los aspectos en los que se incidió fueron los juegos tradicionales de la comarca, que resultó ser de gran interés para el alumnado mayor.

De este modo se decidió diseñar una serie de actividades que pudieran implicar a centros educativos y asociaciones culturales de la localidad para recordar entre los más mayores, la cultura lúdica de la localidad y enseñar a los más pequeños, los juegos que practicaban sus abuelos. Una vez cursada la asignatura se programó la actividad intergeneracional cuyo centro de interés fueron los juegos tradicionales de la comarca del Duero.

Para trabajar desde la perspectiva de la animación sociocultural se plantearon varias fases que se describen a continuación:

### **Fase 1: Formativa y de preparación.**

En un primer momento se contactó con la Asociación Cultural “La Tanguilla”, con domicilio social en Aranda de Duero. Los fines de esta organización giran en torno a la recuperación de tradiciones lúdicas y recreativas de carácter popular, el fomento de las actividades relacionadas con la cultura popular y la colaboración con las diferentes Administraciones Públicas proyectando sobre la comunidad actividades de difusión y promoción de las costumbres tradicionales. Desde la Universidad de Burgos (Programa Interuniversitario de la Experiencia) se contactó con esta asociación para trabajar conjuntamente en la visibilización de nuestras raíces lúdicas y por otro, para contar con los recursos materiales necesarios para el desarrollo de la actividad intergeneracional. Tras diversas reuniones con los responsables de la asociación cultural y miembros de la Universidad de Burgos en las que se expusieron los fines de cada organización se propuso a la asociación “La Tanguilla” la posibilidad de diseñar varias actividades en las que los mayores participaran y colaborasen en la promoción de la cultura de la zona y materializasen actividades orientadas a la población escolar de la localidad.

De este modo se diseñaron varias jornadas. La primera fue una sesión formativa de carácter teórico-práctico acerca de los juegos tradicionales con los que se iba a trabajar con los escolares. Posteriormente se realizó la captación de participantes voluntarios para la actividad intergeneracional invitándoles a otra jornada de formación para conocer los detalles de la actividad (objetivos, contenidos, metodología y materiales). Fueron los propios alumnos mayores quienes adaptaron los materiales proporcionados para que pudieran ser expuestos con mayor naturalidad y tuvieran la libertad para realizar los cambios que creyeran oportunos.

Posteriormente y de forma paralela se presentó la actividad intergeneracional a los centros públicos de educación primaria con los que ya se habían desarrollado otras colaboraciones previas y a los que se les invitó a participar en la misma. La actividad presentada a los centros educativos (concretamente a alumnos de segundo ciclo) compartía objetivos de la asignatura troncal de Ciencias Sociales, lo que facilitó profundizar en las raíces de la historia local y también con Educación Física, pues se trabajaron conceptos relacionados con las habilidades motrices y juegos.

Por otra parte, se invitó a que los menores preparasen en grupo breves exposiciones de los juegos que ellos practicaban para compartirlo con los alumnos mayores. Se consideró que el segundo ciclo de Educación Primaria podía ser el más adecuado por sus características de maduración y desarrollo psicomotor.

## **Fase 2: Ejecución**

Los destinatarios de la actividad fueron:

- ❖ Personas mayores del Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE) de la Universidad de Burgos en su sede de Aranda de Duero que cursaron la asignatura titulada “Tradiciones culturales de la localidad” y la formación específica relacionada con la misma.
- ❖ Miembros de la Asociación Cultural “La Tanguilla” de Aranda de Duero.
- ❖ Escolares del segundo ciclo de Educación Primaria de centros educativos públicos de Aranda de Duero.

El objetivo general establecido sería el siguiente:

- Analizar los estereotipos entre los escolares y los participantes en el PIE utilizando como herramienta procesos de participación sociocomunitaria.

Por otra parte, los objetivos específicos determinados fueron:

- ❖ Acercar a los escolares temas culturales de su entorno relacionados con el juego tradicional.
- ❖ Visibilizar el trabajo de las asociaciones culturales locales.
- ❖ Transmitir valores de respeto, solidaridad y convivencia en una sociedad para todas las edades.
- ❖ Analizar la visión que poseen los participantes más jóvenes sobre los participantes de mayor edad
- ❖ Potenciar el envejecimiento activo a través de la participación activa e intergeneracional de las personas mayores en la vida social de la comunidad.

La fase de ejecución de la actividad se articuló en torno a cuatro acciones fundamentales:

- ❖ Visita de los escolares a la sede de los Programas Universitarios para Mayores de la Universidad de Burgos en Aranda. Presentación de la institución y de las actividades que se programan. Actividad interactiva a cargo de los alumnos mayores titulada “Juguemos juntos”.

- ❖ En el parque próximo a la sede de la asociación “la Tanguilla”, práctica de los juegos tradicionales guiada por los alumnos mayores y supervisada por los miembros de la organización cultural.
- ❖ Almuerzo de convivencia para incentivar el diálogo intergeneracional. Esta acción fue promovida por la Asociación de alumnos y exalumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en su sede de Aranda de Duero.
- ❖ Visita del alumnado del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en Aranda, al centro escolar, para asistir a las presentaciones de los escolares y practicar con ellos sus juegos actuales.

En relación con los recursos humanos y materiales, la actividad fue coordinada por la pedagoga responsable de la gestión del Programa en su sede de Aranda quien promovió, gestionó y supervisó los encuentros entre las organizaciones sociales participantes.

Para la realización de la actividad se contó con 16 alumnos voluntarios de un total de 62 matriculados en el programa interuniversitario. De los participantes un 37,5% fueron hombres y un 62,5% mujeres. Estos fueron los que llevaron el peso de la actividad, interactuando de forma directa con los alumnos de los centros educativos. Durante la jornada de formación recibida recibieron un dossier con la información con la que se iba a trabajar dejando la posibilidad de poder ampliar el contenido de los diferentes puntos con los que se iba a trabajar.

El grupo de alumnos de primaria que participaron fueron un total de 35 niños/as de 3º y 32 de 4º de Primaria. Estos estuvieron acompañados por 2 maestras en cada una de las sesiones.

### **Fase 3: Evaluación y transferencia de resultados**

La investigación diseñada fue básica puesto que tenía como objetivo recopilar información para contribuir al desarrollo de un conocimiento más amplio en el ámbito del desarrollo comunitario. El diseño de la misma fue no experimental de enfoque cuantitativo ya que no se modificó de manera deliberada las variables y estas últimas fueron cualitativas de tipo ordinal debido a que los valores siguieron una escala establecida. Para la recogida de información se elaboraron cuestionarios de evaluación sobre la satisfacción con la actividad para las personas mayores, para los escolares y para los miembros de la asociación cultural. Estos cuestionarios, se adaptaron a los diferentes destinatarios. Se configuraron en torno a preguntas destinadas a valorar según la escala de Likert de cinco grados, desde Ninguna, hasta Mucha satisfacción.

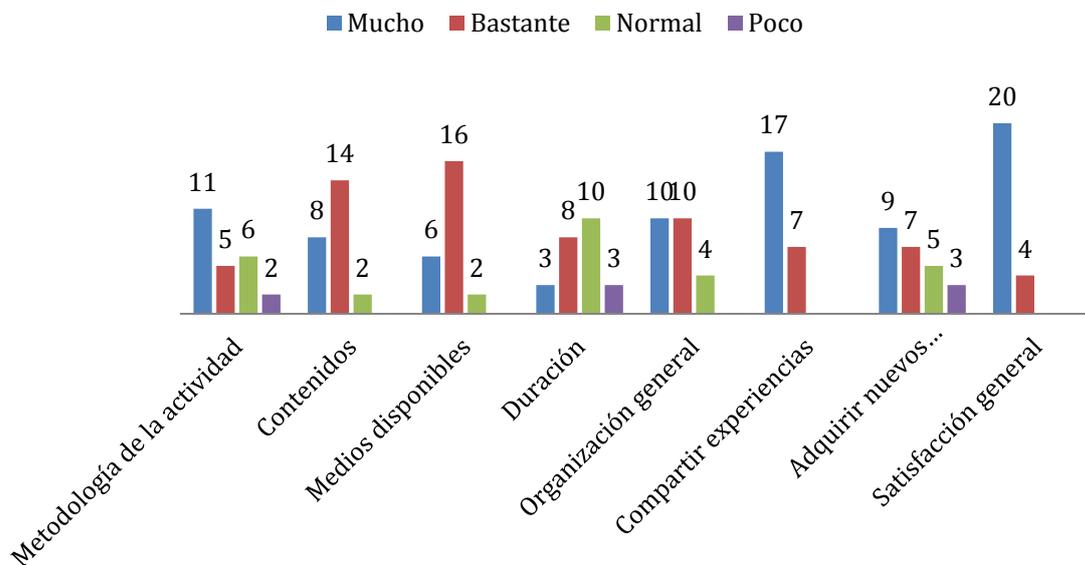
Se decidió analizar los estereotipos que miembros de una generación tenían sobre otra (niños sobre mayores). Además, se analizaron la satisfacción general con respecto a la actividad, los efectos que podían llegar a tener el contacto intergeneracional en las percepciones que tenían los niños/as sobre el envejecimiento y las personas mayores. Para este fin, se diseñó y se pasó un cuestionario a los escolares a modo de pre-test antes de la actividad y el mismo se volvió a aplicar justo después del encuentro. Este cuestionario, basado en el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE) recogió factores de salud,

motivacional-social y de carácter-personalidad. Consta de nueve afirmaciones a las que debían de responder de manera dicotómica, verdadero o falso.

Por otra parte, se elaboraron dos cuestionarios de evaluación de la satisfacción con relación a la actividad, uno para los mayores y otro para los maestros. El instrumento para mayores estuvo compuesto por nueve preguntas a valorar según la escala de Likert de cinco grados, desde Nada (Satisfecho) hasta Mucho, una pregunta cerrada dicotómica a valorar entre sí o no y un espacio reservado en el que se ofrecía la posibilidad de realizar observaciones. El cuestionario para maestros constaba de siete preguntas para analizar según la escala de Likert, una pregunta cerrada dicotómica a valorar entre sí o no y un apartado de observaciones.

La actividad fue evaluada y los resultados demostraron que el encuentro había sido positivo para todos los participantes. A continuación, se muestran los mismos.

Gráfico 1: Satisfacción de las personas mayores



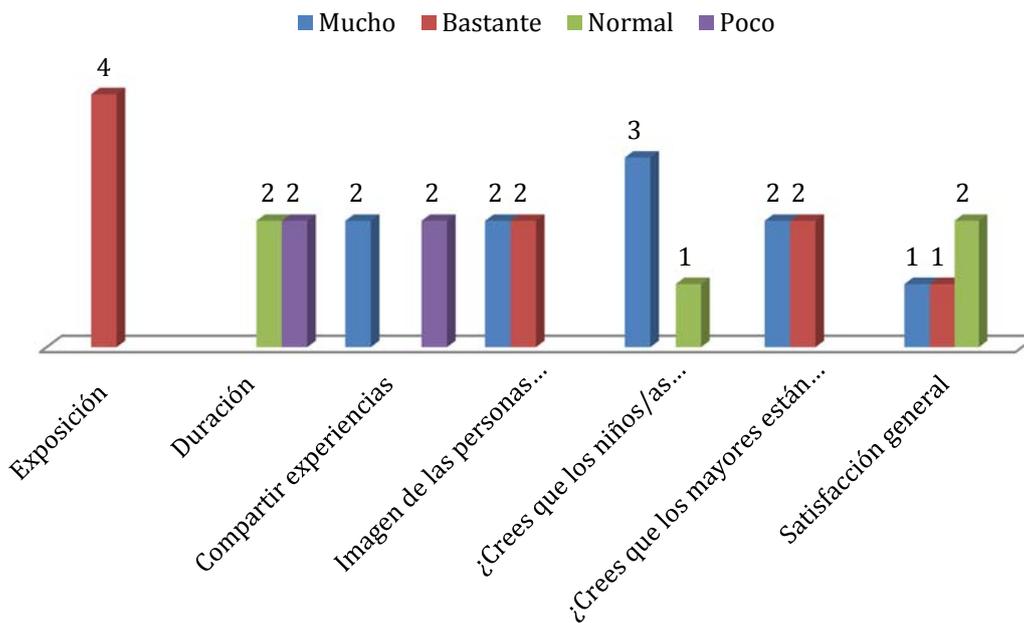
Fuente: elaboración propia

Con respecto al grado de satisfacción que expresaron los participantes de más edad se comprobó que la mayoría, un 93,75%, declararon estar muy satisfechos y satisfechos en relación a la exposición realizada de los contenidos trabajados. Solamente una persona afirmó no estar ni satisfecho, ni insatisfecho y en observaciones confirmó lo inadecuados que fueron los términos utilizados en la exposición.

Sobre la duración un 31,25% de los participantes confirmó estar muy satisfecho. Un 50% afirmó estar bastantes satisfecho y un 18,75% que no estaba ni satisfecho ni insatisfecho. Entre los comentarios recogidos, un participante declaró que la duración de la charla fue muy extensa.

El 75% manifestaron estar muy satisfecho acerca del hecho de haber podido compartir experiencias con los alumnos jóvenes y afirmaron haber tenido sentimientos positivos y de utilidad tras participar en la actividad. Un poco más del 80% garantizaron estar muy satisfechos al haber reforzado los conocimientos adquiridos en el monográfico y también por haberlos proyectado mediante una imagen activa y positiva de la vejez. Los mayores se mostraron un poco más autocríticos en relación a la satisfacción de maestras/os y alumnos/as jóvenes si bien se expresaron en términos de satisfacción en más de un 95%.

Gráfico 2: Satisfacción de las maestras



Fuente: elaboración propia

El 100% de las maestras se mostraron satisfechas con la exposición de los mayores, sin embargo, no estaban ni satisfechas ni insatisfechas en un 50% sobre la duración de la actividad. El otro 50% se mostró poco satisfecho. Sin reflejarlo en el cuestionario, las docentes comentaron que la charla expositiva se hizo un poco larga. Por otra parte, el 50% consideró que estaban muy satisfechos con las oportunidades que se habían creado a la hora de compartir experiencias. Por el contrario, el otro 50% revelaron estar insatisfechas en este mismo punto. En este caso existe una diferencia significativa entre las maestras de 4º, que están muy satisfechas y las de 3º, que opinaron lo contrario. Acerca de la imagen que se proyectó de las personas mayores, el 100% estaba satisfecho con esa imagen activa y positiva.

Un 75% consideraba que los niños/as estaban muy satisfechos con la actividad frente a un 25% que opinó que su satisfacción era normal. El 100% coincidió en que los mayores estaban satisfechos o muy satisfechos con su participación en el encuentro. Finalmente, se comprobó que la satisfacción general se mostró variada ya que el 50% está muy satisfecho o satisfecho y el otro 50% no se encuentra ni satisfecho ni insatisfecho.

En los cuestionarios se introdujo la pregunta de si volverían a participar en una actividad intergeneracional, el 100% de los mayores y de las maestras respondieron afirmativamente. Tras el análisis de las respuestas emitidas por los participantes sobre si ven interesante la repetición de una actividad de esta naturaleza la respuesta es muy representativa en relación a como ha funcionado la actividad, así como el grado de motivación observado a lo largo de todo el proceso, por lo que los resultados obtenidos motivan para seguir trabajando en esta línea.

## Conclusiones

En virtud de los resultados obtenidos y siempre teniendo presente la limitación del estudio por el tamaño de la muestra, se concluye que:

- ❖ Los estereotipos de los alumnos más jóvenes hacia las personas mayores se reducen tras su participación en una actividad intergeneracional.
- ❖ Los alumnos mayores presentan altos niveles de satisfacción y bienestar tras ser parte activa en la actividad propuesta.
- ❖ Que los procesos de dinamización sociocultural pueden ser utilizados como herramienta para acceder al conocimiento sobre las creencias implícitas entre los grupos existentes en la comunidad.
- ❖ Que las actividades intergeneracionales facilitan acercar a los diferentes grupos existentes en la comunidad potenciando el envejecimiento activo mediante la participación activa.
- ❖ A través del trabajo coordinado entre las diferentes agentes sociales, se puede acercar la cultura popular y el trabajo realizado por las organizaciones socioculturales del entorno.

La investigación en este campo sugiere que el contacto intergeneracional puede mejorar las percepciones y las actitudes que las nuevas generaciones tienen de las más longevas. Se comprueba que el provocar relaciones entre las diferentes generaciones no solo contribuye a forjar una imagen más realista del envejecimiento, sino también a mejorar la propia confianza de las personas mayores. Se puede afirmar que se ha cumplido el objetivo de potenciar en los mayores su autoestima, puesto que todos ellos se muestran satisfechos con su participación en la actividad. Con esta iniciativa se ha comprobado que se puede romper la barrera existente entre mayores y niños/as a través de un acercamiento cultural.

A través de la animación sociocultural empleada como herramienta de dinamización colectiva se ha establecido un puente con el pasado, puesto que el descubrimiento de las experiencias de las personas mayores en la ciudad, han permitido ofrecer la oportunidad a los niños/as de conocer la historia y las tradiciones de la cultura a la que pertenecen.

Pero para configurar experiencias dinamizadoras de esta naturaleza es imprescindible tener presente aspectos como:

1. La creación una estructura pedagógica estable configurada por entidades educativas de carácter formal y no formal que aseguran la continuidad y den consistencia a las posibles tramas socioeducativas que puedan ser desarrolladas. Dichas estructuras deben funcionar de manera independiente y ajena a los ámbitos formativos si no se encuentran conectadas con el tejido social, cultural, educativo, etc. de la comunidad.
2. Contar con una red de equipamientos, recursos e instituciones comunitarias estables que generen la intencionalidad del acto socioeducativo. Parques infantiles, centros cívicos, locales de asociaciones, museos, así como agentes educativos y sociales, contribuyen a configurar una comunidad educativa, al involucrar a otros procesos sociales, culturales, recreativos, etc. Estas instituciones, centros que comparten la tarea socioeducativa también comparten otro tipo de funciones convirtiéndose en elementos compenetrados en el seno de la comunidad.
4. Los acontecimientos socioeducativos planificados y ocasionales dinamizan la comunidad y ofrecen procesos socioeducativos que facilitan satisfacer las necesidades o demandas sociales, educativas y culturales de los miembros que conforman la comunidad.
5. La comunidad se debe articular teniendo presente la existencia de una masa difusa pero continua y permanente de iniciativas, espacios, encuentros y vivencias de carácter socioeducativo no planteadas pedagógicamente pero que se convierten en el eje vertebrador de una comunidad educativa. A través de lo cotidiano, de lo informal, se debe saber detectar los sucesos educativos que configuran la comunidad.

Las conclusiones obtenidas nos hacen plantearnos la necesidad de extender el estudio, tanto sobre actividades intergeneracionales, como de estereotipos, al resto del alumnado de los PUM de la Universidad de Burgos, tanto de las sedes rurales como urbanas y comparar los resultados. Se fijará por tanto la atención en los estereotipos de los mayores hacia los niños/as, completando de esta manera la investigación. Así mismo, se buscará prolongar el estudio en sucesivos cursos, observando su evolución dentro de planteamientos longitudinales.

Los resultados obtenidos en este tipo de iniciativas ofrecen información muy valiosa sobre los pasos que se deben seguir para mejorar la práctica intergeneracional, aunque si bien queda mucho camino por recorrer que permita abrir nuevas líneas de investigación.

## Referencias bibliográficas

- Bueno, B. y Buz, J. (2006). *Jubilación y tiempo libre en la vejez*. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 65. Lecciones de Gerontología, IX.
- Laforest, J. (1991). *Introducción a la gerontología: el arte de envejecer*. Barcelona: Herder.
- López-Perea, Baños, Callejo, Fernández (2017). Propuesta de dinamización con la tercera edad a través de actividades lúdicas, en *VI Conferência Internacional Investigaçã, Práticas e Contextos em Educação* 19-20 de mayo del 2017 (pp. 255-262). Leiria: Instituto Politecnico de Leiria (Portugal).
- Morata, (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En J. Trilla (Coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (p.297-304). Barcelona: Ariel
- Naciones Unidas (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. A/CONF.197/9. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Nueva York: Naciones Unidas.
- Orte, C. (coord.)(2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- Unión Europea. Decisión no 940/2011/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de septiembre de 2011, sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional (2012). Diario Oficial de la Unión Europea L 246, 23 de septiembre de 2011, pp. 5-10.

## Capítulo 16:

### Programa “*filosofía*”: desarrollo del pensamiento crítico en educación especial a través de la filosofía

Tamara Sáiz Suárez  
 Noemí Sainz de Santiago  
 Elvira Mercado Val

#### Introducción

La filosofía en el aula es entendida por Lipman (2002) como una propuesta educativa que desarrolla la inteligencia en sus múltiples dimensiones desde la infancia. Esta alternativa potencia el pensamiento crítico y racional, contribuyendo al desarrollo de la autonomía personal del niño, así como destrezas y capacidades creativas y lógicas.

Esta tendencia educativa de carácter filosófico ha sido tendencia en los últimos años con propuestas como Proyecto NORIA creado por Puig y Sátiro (2011) y dirigido a alumnos de Educación Infantil y Primaria. Este respeta la fórmula pedagógica de Lipman (2002) con cuentos para el alumno que tratan temas como los valores, el lenguaje, la identidad y el mundo en la etapa de infantil y otros como la convivencia intercultural, reglas, normas y derechos en la etapa de primaria. En este caso el juego como recurso para pensar es un factor imprescindible no tanto en primaria como en infantil y además se utilizan estrategias para fomentar habilidades de pensamiento. Tras una lectura habitual de los libros del Proyecto NORIA una dinámica puede consistir en un debate sobre ¿Cómo describiríamos un pájaro que no hemos visto nunca? o en la invención de un instrumento que mejore la vida de la clase a través de objetos ideados.

Otro proyecto que nace afín a estas ideas es el que propone Cázares (2014) para el logro de la imbricación de la Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares a través de una perspectiva de inclusión escolar para toda la comunidad educativa. Además, describe secuencias didácticas y proyectos mediante estrategias concretas, creativas e innovadoras para poner en práctica desde preescolar hasta bachillerato. Todo ello, se ha implantado en centros de Chile como el Colegio Encinos en Tecate, al cual la Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C otorgó el reconocimiento como Escuela Filosófica (Yajhaira García, 2017).

Atendiendo de forma más específica a programas de atención a la diversidad que se centran en educación especial encontramos propuestas como la de Bisquerra y Hernández (2016) sobre psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices, cuyos principios son la base de distintas estrategias de intervención que consolidan el bienestar como meta de la educación. Otro proyecto que ha dado buenos resultados ha sido el programa de competencia social propuesto por Segura (2003) con cuatro vertientes educativas: aprender a pensar, las habilidades sociales, la educación emocional y la educación en valores.

Estos programas quizás podrían integrarse atendiendo a la diversidad desde un enfoque filosófico que asuma cuestiones referentes a los valores, las emociones y otras temáticas propias de la etapa de Educación Primaria. De ahí que se haya diseñado la propuesta de intervención denominada Filmosofía cuyos objetivos generales consisten en fomentar el pensamiento crítico y la competencia lingüística a través de aspectos argumentales, de inferencia y de coherencia en la oratoria, en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

Teniendo en cuenta los objetivos, en este caso se incide en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) debido a la sobreprotección o el rechazo al que suelen ser sometidos en detrimento del desarrollo del sentido crítico deseado. Esta idea de sobreprotección abalada por Castorina (2008) y Valdivieso y Pacheco (2016) se observa en el aula cuando un niño de tales características no responde a una pregunta oral en el aula o lo hace con monosílabos de sí y no porque supone que el tiempo juega a su favor y no se le va a exigir más.

El Decreto 26 ya propone entre los elementos transversales aspectos que bien se pueden vincular con el desarrollo del sentido crítico. Teóricos contemporáneos como Belmonte (2005) y Cassany (2004) comparten esta idea incidiendo en los profusos canales de acceso a la información de los que se disponen actualmente (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que parecen no solventar la carencia del desarrollo de pensamiento crítico en la sociedad.

## Estado de la cuestión o fundamentos teóricos

En este apartado se introduce la Filosofía en el aula a través de conceptos y fundamentos básicos que sirven de preámbulo para su comprensión y enmarcación contextual. Además, se expone y analiza el pensamiento crítico con el fin de inferir su relevancia en el panorama educativo. El proyecto de Filosofía para Niños se consolidó con el programa "IAPC" y fue aplicado en Estados Unidos a finales de los años sesenta bajo análisis y continuas revisiones que finalmente hicieron posible su adaptación y mejora para ser implantado en otros centros. Lipman (2002) fue pionero en el Congreso de Filosofía del año 1985 al presentar esta propuesta como opción pedagógica capaz de transformar la realidad educativa y, por tanto, la sociedad.

Esta propuesta filosófica de vanguardia se extendió por todo el mundo con diversos centros y sedes de filosofía para niños que fomentan el pensamiento crítico e impulsan el desarrollo de programas de filosofía que sigan esta línea de actuación. En España el Centro de Filosofía para Niños de Madrid cuenta con el apoyo de la Asociación de Filomenos en Asturias, GrupIREF en Barcelona y otros puntos en Valencia, Murcia, Galicia y Extremadura.

Las comunidades de filosofía para niños han de regirse por unas bases comunes tanto a nivel metodológico como organizativo para desarrollar el programa "IAPC". Sin embargo, pueden incorporar nuevas propuestas y dinámicas para fomentar el pensamiento crítico. Siendo interesante el planteamiento del pensamiento crítico de Paul y Elder (2003).

Este se basa en unos estándares filosóficos e intelectuales que se deberían aplicar a elementos del razonamiento con el fin de potenciar características que se aproximan a un pensamiento autónomo y racional (Figura 1).

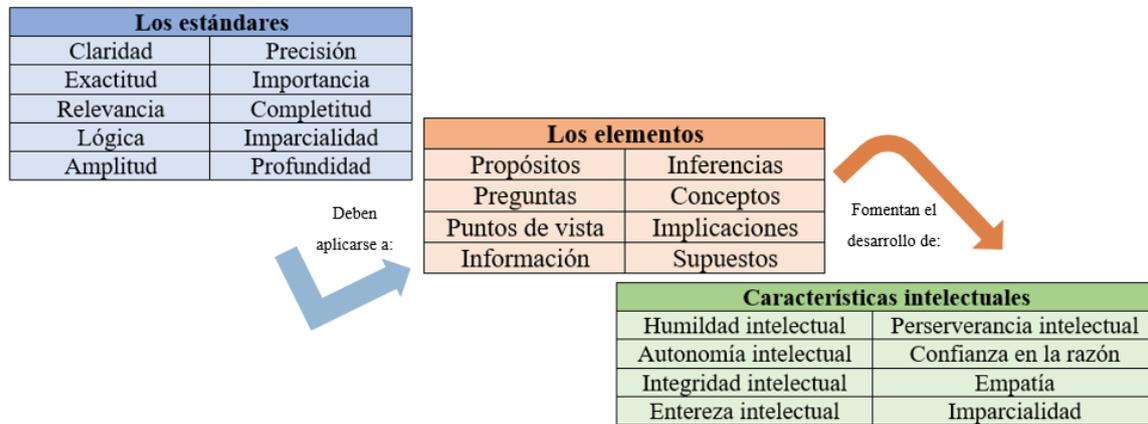


Figura 1. Planteamiento de un pensamiento crítico según Paul, R. y Elder, L. (2003).

Un buen modo de potenciar este planteamiento son el debate y la argumentación entendidos como recursos útiles para fomentar el razonamiento filosófico. En tal caso, Lipman (2002) propone a los maestros crear desafíos apropiados para cada etapa con el fin de estimular la capacidad hermenéutica, así como la creatividad e inventiva. En su defecto los niños tendrán dificultades para crear expectativas de futuro o plantear objetivos y metas.

La puesta en práctica del programa “IAPC” parte de unos preceptos básicos del pensamiento crítico basados en analizar, relacionar, entender, revisar y evaluar la consistencia de los conocimientos con el fin de interpretar y representar el mundo. Este pensamiento está gobernado por estructuras inherentes del acto de pensar y se somete a estándares intelectuales que cuestionen opiniones o afirmaciones que con frecuencia se consideran válidas. En lo que al programa presentado refiere, este pensamiento pretende cambiar el paradigma conductivista de la educación tradicional por uno más constructivista (Lipman, 2002).

En este caso, la propuesta diseñada “Filmosofía” es una intervención que se fundamenta en el programa “IAPC”, concretamente en el desarrollo cognitivo, entendiendo este como el procesamiento gradual de información que se adopta a través de diversos aprendizajes y experiencias. En este caso, destaca la propuesta de Diaz (2017) que trabaja la educación y la moral en base a las características psicopedagógicas de la teoría de Piaget (1966) sobre los estadios madurativos del pensamiento desde periodos de la infancia hasta fases de la adolescencia. Es por ello por lo que numerosas actividades trabajan con la toma de conciencia de las propias capacidades y limitaciones, el desarrollo de la crítica constructiva, la elaboración de normas, la toma de decisiones y otras características propias del alumnado perteneciente al curso de tercero de Educación primaria (EOP).

## Metodología: filosofía

En este epígrafe se plantea la finalidad del programa: la metodología idónea para dirigir una discusión filosófica y las nociones que prestan pertinencia orientativa.

### Participantes

Uno de los aspectos más relevantes a la hora de aplicar esta metodología consiste en conocer al alumnado puesto que el hecho de manifestar opiniones, ideas y sentimientos requiere una cohesión grupal propia de las comunidades filosóficas. De ahí que inicialmente se haya llevado a cabo un procedimiento sociométrico con el fin de recopilar información en poco tiempo y con elevada eficacia sobre las relaciones o el nivel de integración que existe entre los alumnos del aula de 3º de EPO, más concretamente el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) seleccionado para la propuesta de adaptación diseñada. Esta técnica es un recurso sencillo que permite observar y evaluar la realidad educativa en un periodo reducido o al iniciar el curso en septiembre con un grupo nuevo, contexto en el que se desenvuelve esta intervención educativa.

Se ha experimentado esta propuesta de adaptación con un niño y una niña que pertenecen a la misma aula, teniendo por objetivo así, valorar su pensamiento crítico en un mismo entorno. Sin embargo, muestran necesidades diferenciadas:

El alumno 1 responde al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) categorizado en Discapacidad Intelectual de tipología Leve. Además, una asociación de autismo reconocida evalúa y acoge en su programa las necesidades (socialización) del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para tratar de solventarlas. Este niño muestra numerosas carencias de tipo social, mantiene dificultades para mantener la mirada y establecer una conversación espontánea y con frecuencia parece “estar en su mundo”. Sus compañeros consideran que es el compañero de clase más triste, más raro y con menos amigos. Además, sus iguales son conscientes de sus dificultades y ritmos lentos de aprendizaje por lo que resaltan su poca predisposición a ayudar y sus carencias a nivel intelectual.

La alumna 2 responde al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) debido a las dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico de tipología: Capacidad Intelectual Límite. Esta niña es referente de socialización en el aula, motivo por el cual sus compañeros no la enmarcan en categorías descriptivas negativas (la que menos sabe, la que menos ayuda etc.).

Todo ello, siguiendo las características psicopedagógicas de los alumnos de tercer nivel de Educación Primaria propuestas por Piaget (1985), responde a la relevancia de la interacción social que determina estos juicios de valor por parte de los compañeros, tema que bien podría ser objeto de discusión filosófica en el aula.

### Organización del aula

Siguiendo las líneas de actuación del Centro de Filosofía para niños, cabe destacar la organización del aula como factor esencial para poner en práctica distintos métodos pedagógicos.

En este caso se aboga por una distribución de los pupitres o las sillas en círculo o U ya que esta forma es la más recomendable a la hora de producir este tipo de discusiones filosóficas en las que la comunicación no verbal y paraverbal adquieren un papel fundamental.

### Instrumentos

La alternativa planteada se fundamenta en el programa “IAPC” de filosofía para niños que Lipman (2002) diseña para promover hábitos reflexivos en el alumnado a través de novelas. El carácter distintivo de esta propuesta es el recurso pedagógico empleado que se basa en una filmografía que también permite trabajar las emociones, la naturaleza, el lenguaje y la lógica como áreas propias de la filosofía en Educación Primaria.

Esta apuesta por los medios audiovisuales otorga la capacidad de adaptación en cuanto al volumen, los subtítulos, el idioma, la repetición de algunos fragmentos y su posible visualización en otro momento, así como otro tipo de ajustes que atienden a la diversidad y resultan flexibles ante una dificultad lectora, una discapacidad visual o una incorporación tardía. Por ello, permite desarrollar el pensamiento autónomo y racional desde una postura más abierta a la pluralidad. Sobre todo, destacar, que es un recurso que goza de la aceptación de gran parte de la sociedad, y por tanto del alumnado, que se encuentra espontáneamente motivado hacia la visualización de las películas y la participación en la consiguiente discusión filosófica.

Una de las ventajas de este tipo de actividades es que se entiende como un modo de aprender lúdico, dinámico y discernido debido al contexto que la envuelve. Siguiendo esta línea de actuación, se recomiendan las fábulas, los cortometrajes y las canciones, entre otros materiales didácticos, ya que también resultan buenos detonantes para suscitar interés e iniciar discusiones filosóficas o debates. Sin embargo, en *Filosofía* trabajaremos a partir de las siguientes películas (Tabla 1):

Tabla 1  
*Filosofía: Propuesta de adaptación del programa “IAPC”*

Edad mental	Película	Área	Adaptación del Manual
Hasta los 3 años	El monstruo de los colores	Estimulación	<i>Poner nuestros pensamientos en orden</i>
6-8	<i>Inside Out</i>	Introducción	<i>Poner nuestros pensamientos en orden</i>
8-10 años	Gru, Mi Villano Favorito	Filosofía de la naturaleza	<i>Asombrándose ante el mundo</i>
9-10 años	Kung fu Panda	Filosofía del lenguaje	<i>En busca del sentido</i>
11 años	<i>Matilda</i>	Lógica	<i>Investigación filosófica</i>
12-14 años	<i>Billy Elliot</i>	Ética	<i>Investigación ética</i>
14-16 años	<i>La vida es bella</i>	Estética	<i>Escribir: cómo y por qué</i>
17-18 años	<i>La Ola</i>	Filosofía política	<i>Investigación social</i>

El instrumento de evaluación determinado en la propuesta de intervención experimentada es una lista de control que trata el intercambio oral como proceso de evaluación de la discusión filosófica. Además, para dinamizar el alumnado crea sus propias producciones en un cuaderno de trabajo que finalmente será evaluado a través de una rúbrica con determinados indicadores de logro. En este cuaderno pueden aparecer las opiniones iniciales, así como el desarrollo de estas que será finalmente concretado en una idea final. Además, incluye actividades como la creación de finales alternativos, el guion de una dramatización, la creatividad a través de versos y otro tipo de experiencias del aula.

### Procedimiento

Una vez concretado el material didáctico empleado como elemento motivacional se propone una actividad introductoria con el fin de que los niños pongan en común sus ideas. Una idea efectiva consiste en dar tiempo para que cada uno reflexione personalmente en aquello que ha tenido lugar para después compartirlo en parejas o en grupo reducido y finalmente orientarse hacia una idea común en el grupo grande. De este modo se garantiza una lluvia de ideas que se va consolidando en una reformulación final o idea definitiva que abrirá el debate.

En el caso de la película “Inside out” (“Del revés”) que trata las emociones, la alumna 2 piensa que “siempre hay que estar alegre y que la alegría gana a todas las emociones” mientras que al desarrollar esta idea en un grupo reducido acaba considerando que “las demás emociones también son importantes porque si alguien hace algo que nos duele hay que expresarlo”. Finalmente, los grupos ponen en común sus ideas y llegan a una reflexión que abrirá el debate: “¿las personas mandan sobre las emociones o las emociones sobre las personas?”.

Es entonces cuando toma inicio la conversación filosófica. El maestro adquiere en este momento un papel fundamental como guía y orientador de la discusión filosófica contemplando y explicitando los siguientes aspectos filosóficos (Tabla 2):

Tabla 2  
Principales aspectos de una discusión filosófica. Lipman, 2002.

Aspectos a tener en cuenta en para dirigir una discusión filosófica		
Obtener puntos de vista u opiniones	Explicar los puntos de vista de los estudiantes	Obtener y analizar alternativas
Solicitar definiciones	Buscar la coherencia	Indagar presuposiciones
Interpretación	Inferir implicaciones lógicas	Inferir lo que está surgiendo
Señalar las falacias	Pedir razones	Averiguar cómo lo saben

En tercero de Educación Primaria el maestro puede obtener *puntos de vista, alternativas y presuposiciones* a través de cuestiones como: ¿qué creéis? o ¿qué alternativas existen? Lo mismo ocurre a la hora de solicitar definiciones, buscar la coherencia, explicar puntos de vista, pedir razones o averiguar cómo saben algo: ¿qué entiendes tu por justicia?, ¿qué razón hay para que tenga que ser justo? o ¿cómo sabes que hizo lo justo? Otros aspectos como las interpretaciones, inferencias y falacias también se pueden ir introduciendo, pero serán especificados en niveles más avanzados.

La *interpretación* consiste en dotar de significado la realidad a través de las experiencias propias o de la perspectiva de uno mismo. Se puede interpretar un texto escrito, una conversación, una circunstancia etc. Se pueden interpretar significados a partir de las inferencias lógicas o de las inferencias de lo que está surgiendo.

*Inferir interpretaciones* lógicas radica en el análisis de un determinado significado a partir de la formulación y el orden de las reglas de la lógica. Si alguien dice que “ningún oso es un reptil” se puede inferir de forma lógica que “ningún reptil es oso”. Mientras que inferir lo que está surgiendo se refiere más bien a la extracción de significados de expresiones o circunstancias en un determinado contexto. Ante la pregunta qué tal en numerosas ocasiones se contesta bien a pesar de que esto no sea verdad, lo cual se podría inferir observando a la persona. Esta es típica de la ironía y se puede detectar a partir de la entonación, la expresión del rostro o el énfasis con que se pronuncia.

Las *falacias* más frecuentes en la discusión apelan a autoridades que no lo son en ese asunto, ataques a personas en vez de a argumentos o conclusiones precipitadas. Estas aluden a un pensamiento descuidado o un razonamiento pobre que cabe resaltar. Si en una discusión se comienzan a señalar las falacias los alumnos tenderán a corregirse por sí mismos con el paso del tiempo.

Tener en cuenta estos aspectos y verbalizarlos haciendo participe al alumnado de sus propias argumentaciones, inferencias u opiniones desde una perspectiva amplia es un modo de alcanzar un dialogo productivo que promueva el razonamiento propio de una discusión filosófica. De ahí que esta práctica se diferencie de algunas comprensiones lectoras o conversaciones de tutoría que tienden a ser discusiones comunes o no filosóficas. Para comprender bien la diferencia entre ambos tipos de discusión disponemos de la siguiente Tabla 3:

Tabla 3  
*Diferencia entre discusión no filosófica y discusión filosófica. Lipman (2002).*

	<b>Discusión no filosófica</b>	<b>Discusión filosófica</b>
<b>Perspectiva en el marco de referencia</b>	Cerrada	Amplia
<b>Carácter</b>	Lineal	Progresivo
<b>Tipología</b>	Episódica	Global
<b>Construcción</b>	Insignificante	Significativa
<b>Propósito</b>	Obtener opiniones	Promover el razonamiento
<b>Herramienta</b>	Diálogo	Diálogo productivo
<b>Relevancia</b>	Fin (conclusión)	Medio (proceso)
<b>Máxima interacción</b>	Maestro - Estudiante	Estudiante – Estudiante
<b>Ejemplo</b>	¿Cuál es tu opinión?	¿Qué razones tienes para decir eso?

Es complicado ir cerrando la discusión filosófica cuando observamos la riqueza de las aportaciones de los niños y el interés de continuar, sin embargo, es conveniente saber encontrar el momento y reconducir los tiempos para finalizar dicha actividad. En este sentido se pueden realizar críticas coherentes que sopesan sobre la consecuencia de poner fin a intervenciones que realmente han despertado el interés y la motivación en el alumnado.

Esta idea simplemente responde a cuestiones legislativas vigentes que enmarcan el currículo educativo en base a unas áreas, de otro modo, el tiempo se puede adecuar en función de las posibilidades o circunstancias. A nuestro favor, por tanto, quedará el interés del niño para repetir la dinámica en futuras ocasiones.

Cuando el debate toma su fin es recomendable seguir con una dinámica que sirva para consolidar todo lo aprendido y dar cabida a todo el alumnado. Fue una experiencia personal la que me hizo aprender algo muy valioso: no intervenir verbalmente en la discusión no te hace ajeno a esta. De ahí que se contemplen distintas propuestas o alternativas que puedan incluir a toda la comunidad filosófica a través de distintas vías. El pilar fundamental suele ser la discusión o el debate filosófico. Sin embargo, añadir una dinámica con un peso similar que contemple otro tipo de expresiones artísticas permite atender a la diversidad.

La expresión corporal, un dibujo, un texto escrito, una palabra y un poema pueden resultar estrategias perfectas para consolidar las reflexiones y dar voz a aquellos que se limitaron a la escucha activa. En casos de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) este tipo de dinámicas puede resultar muy enriquecedora a pesar de que su participación haya sido nula o escasa en otras partes de la sesión.

En este caso, una propuesta muy atractiva consiste en elaborar un final alternativo para la película o el cortometraje a través de un dibujo, una palabra, la letra de una canción o cualquier tipo de propuesta. El único requisito es que como mínimo realicen tres replicas para intercambiar con otros compañeros del grupo con lo cual garantizamos que la idea llegue a otras personas. Además, conviene que cada autor esclarezca (a poder ser en el grupo grande) el significado que tenía su creación porque esa esencia no siempre es interpretada del mismo modo por el receptor.

Finalmente, una idea interesante de materializar esta sesión y tenerla presente en el día a día puede resolverse con la creación de marcapáginas, imanes o cualquier propuesta que compendie el contenido de la sesión más significativo para cada cual.

Esta metodología general ha sido concretada en una experiencia práctica como propuesta de adaptación del programa "IAPC". El material de referencia se inicia con la visualización de la película "Inside Out" traducida al español como "Del revés". Los personajes principales de la película responden a emociones como la alegría, la tristeza, el asco, el miedo y la ira. Tales aspectos emocionales se irán abordando con una sesión de una hora semanalmente para guiar el proceso didáctico que se oferta con esta dinámica de filosofía en el aula dirigida a alumnos de tercero de Educación Primaria.

## **Análisis o discusión de resultados**

En este apartado se exponen y analizan los resultados de la experiencia práctica del programa "IAPC" y la propuesta elaborada como modelo alternativo dirigido a la mención de educación especial. Esta adaptación que pretende dar cabida tanto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) como al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Tras realizar varias sesiones de filosofía en el aula se ha podido comprobar mediante la rúbrica el desarrollo de aspectos argumentales, inferenciales y coherentes en las propias producciones de trabajo del alumnado. Se toma constancia de tal progreso a través de la comparación de sesiones iniciales y otras más avanzadas mediante los distintos niveles de logro. Además en los debates se observa con la lista de control y algunas anotaciones como han avanzado sobre todo en el carácter argumental, aspecto en el que incide Mota (2010), ya que inicialmente tendían a razonar ideas y opiniones con un “porque sí”, “porque es lo que pienso” y otra serie de justificaciones similares que a medida que avanza la propuesta se concretan con respuestas como “porque una vez me atraganté con el pescado y ya no me gusta” o “las amigos son importantes porque me siento mejor cuando tengo amigos”.

Uno de los resultados que también se han observado refiere a la temporalización de las sesiones. Tras la visualización filmográfica la primera sesión tuvo lugar siete días después, sin embargo, la última se realizó pasado un mes. Obviamente los resultados no fueron los mismos porque los alumnos habían olvidado numerosos detalles de la película y sus motivaciones menguaban con el paso del tiempo. Otro de los inconvenientes subyace en la duración de las películas ya que en áreas del currículo no troncales la dedicación de tres sesiones para la visualización de una película no suele ser viable. De ahí que los cortometrajes puedan resultar una buena alternativa.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la organización temática de las sesiones ya que inicialmente cada sesión pretendía relacionarse con cada una de las emociones. En este caso, con la puesta en práctica pude comprobar que esto no se correspondía con la fluidez discursiva del alumnado el cual tendía a interrelacionar conceptos. De ahí que en una misma sesión apareciera alegría, tristeza e incluso ira. Siguiendo el programa filosófico de Mathew Lipman podemos tomar consciencia de que las discusiones no han de ser orientadas hacia el interés del maestro, sino hacia la del alumno evitando el adoctrinamiento y respetando las opiniones del alumno con el fin de lograr el compromiso de una comunidad filosófica en el aula.

A fin de responder al objetivo más trascendental de potenciar el pensamiento crítico se han podido observar resultados positivos a través de sus propias creaciones artísticas. Y es que en el cuaderno de trabajo se puede observar como las contribuciones iniciales carecían de argumentación, de objetividad, de una visión amplia y otros aspectos propios del pensamiento crítico, los cuales se desarrollan a medida que avanza la intervención.

## Conclusiones o consideraciones finales

En la primera práctica al expresar oralmente las opiniones pude comprobar que el alumnado de la muestra perteneciente al grupo con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) tendía a utilizar literalmente las aportaciones de otros compañeros. Es decir, si hablábamos de elementos que provocan “asco” y un compañero sugería un equipo de fútbol y un alimento el alumno 1 empleaba literalmente el mismo alimento y equipo sin reducirse si quiera a reflexionar o buscar otra alternativa. Para mí el logro sucedió cuando tres sesiones después en una dinámica incido en la decoración de sus cuadernos mediante recortes y dibujos a lo que este sugirió: “¿Por qué tiene que quedar bonito? Eso no es tan importante.” Un niño que solo hablaba cuando le tocaba y que se apropiaba de ideas de otros compañeros para evadir implicación y esfuerzo me acababa de dar una lección, una lección propia de una comunidad de filósofos.

Esa es una buena muestra de que los objetivos se han cumplido. ¿Queda trabajo por hacer? Obviamente queda mucho trabajo por hacer, pero la semilla ya se ha plantado, ahora es cuestión de mantener el riego. Siguiendo esta metáfora, quizás como maestros veamos reflejado este proceso de enseñanza-aprendizaje con el Bambú Japonés, que tarda en germinar 7 años. Sin embargo, el resultado merece la pena.

El desafío más complejo, sin duda, fui yo misma. Lograr la capacidad de interrelacionar con coherencia las actividades diseñadas a través de aprendizajes graduales que tengan sentido en un marco de referencia amplio es un proceso arduo de constante revisión. El proyecto inicial se ha modificado en numerosas ocasiones por no corresponderse con los principios de Lipman (2002) o incluir dinámicas que no se adecuaban a las características del alumnado.

Definitivamente, atendiendo al material didáctico, la línea de actuación próxima contempla la validación de la propuesta incluyendo los cortometrajes como herramienta pedagógica. Esta consideración observa ventajas que solventarían varios de los inconvenientes que han aparecido con la visualización de las películas sobre todo en cuanto a tiempos y motivación. Además, permite valorar diversos temas, tales como las emociones, la crisis personal, las convenciones sociales o el control que ejerce la sociedad en el individuo entre otras muchas opciones.

Finalmente me despido en palabras del tantas veces mencionado Lipman (2002, p.40): “Todavía podemos sonreír indulgentemente cuando leemos acerca de las legendarias figuras de la historia que fueron espléndidamente caprichosas o magníficamente ilógicas: eran salvajes con sus víctimas, pero no arriesgaban nada. Éste ya no es el caso: tendremos que razonar juntos o morir juntos.”

## Referencias bibliográficas

- Belmonte, L. T. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 103-116.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. Recuperado de: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Castorina, J. A. (2008). La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas. *Cuadernos de Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*, 6, 13-30.
- Cázares, L. (2014). *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*. Barcelona: Octaedro.

- Díaz, M. L. (2017). Escuela, educación moral y ciudadana, posibilidad de un nuevo camino para la paz en Colombia. *Revista educación y pensamiento*, 24(2), 120-129.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Puig, I. y Sàtiro, A. (2011). *Proyecto Noria*. Barcelona: Octaedro.
- Piaget, J. (1966). *Psicología genética*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, (324), 46-50.
- Valdivieso, G. y Pacheco, J. (2016). *Influencia de la sobreprotección de los padres de familia o tutores en el desarrollo de la autonomía personal de los niños y niñas del primero de básica de la unidad educativa especial Agustín Cueva Tamariz* (Tesis de pregrado). Ecuador: Universidad del Azuay.
- Yajhaira García, A. (2 de septiembre de 2017). Reconocen a Colegio Encinos como Escuela Filosófica, la primera en Baja California. Veraz Baja California. Recuperado de <http://verazinforma.com/tecate/reconocen-a-colegio-encinos-como-escuela-filosofica-la-primera-en-baja-california/>

## Capítulo 17:

### Generacional: Observatorio para la Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en Jóvenes<sup>10</sup>

Gema de Pablo González

#### Introducción

Según el Ministerio de Sanidad, Política e Igualdad en su Informe sobre Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud del año 2015, el 44% de los hombres y el 63% de las mujeres de entre 15 a 29 años, consideran que en la actualidad existe una gran desigualdad de género en todos los ámbitos (mercado laboral, estabilidad en un puesto de trabajo, acceso a puestos de responsabilidad, posibilidad de conciliación familiar y laboral, etc.). Las mujeres adolescentes y jóvenes (93%) opinan con mayor frecuencia que los hombres (85%) que los malos tratos hacia las mujeres están bastante o muy extendidos. Además, el porcentaje desciende a un 13%, para ambos sexos, cuando se pregunta por la extensión de los malos tratos hacia los hombres. El 71% de los hombres y 67% de las mujeres de entre 15 a 29 años, se inclina por pensar que la violencia de género no ha aumentado, sino que, en la actualidad, salen más casos a la luz. A mayor edad, está más difundida la impresión de que, más que un aumento de casos de violencia de género, lo que ocurre es que su difusión es mayor (de Miguel, 2015).

No podemos saber si existen más o menos casos de violencia de género en la juventud, sin embargo, sí parece que coincide con que es un hecho que salen a la luz más casos que en el pasado. Lo que sí podemos observar y es un dato en el que se coincide es que en la actualidad se observa que aún existe mucha desigualdad en jóvenes que probablemente esté contribuyendo a un cierto repunte de actitudes y conductas de sexismo en jóvenes. La adquisición del rol de género y su identificación con dicho rol es un proceso que sucede desde el comienzo de la vida, cuando se nace “niño” o “niña”. Socialmente se establece una asignación de roles asociados al género que se atribuye al sexo del recién nacido, y que implica decisiones sobre el futuro de dicha persona en función de esta asignación. Dichos patrones contribuyen a la configuración de la identidad de género y lo que se espera socialmente de ésta, en un entorno donde aún se percibe una marcada desigualdad con respecto al género en muchos de los ámbitos de la vida, y que las personas jóvenes también asumen.

---

<sup>10</sup> Proyecto en colaboración con la Fundación Siglo22 y Mujeres con Habitación Propia.

Que aún existe desigualdad en cuanto a género es un hecho, basta mirar la diferencia salarial, el reparto de tareas domésticas o los horarios laborales y la falta de conciliación familia-trabajo actual. Sin embargo, ¿cómo está siendo esto con respecto a la juventud? ¿cuáles son las variables que están marcando la igualdad o desigualdad de género en jóvenes? Para responder a esta pregunta plantaremos los resultados obtenidos por Rodríguez y Mejías (2015) para el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. En este informe, una amplia mayoría de los jóvenes, de entre 14 y 19 años, encuestados considera que existe una gran desigualdad, casi la mitad de los y las jóvenes cree que, entre chicos y chicas, existen desigualdades debidas al género. Un 14% piensa que esas desigualdades son grandes o muy grandes. Aun así, la percepción de desigualdad es menor que entre la población adulta. Es también interesante destacar que la visión de la desigualdad es mayor en chicas que en chicos, existiendo un 7% de diferencia en la negación de la desigualdad. Además, en otra parte del estudio, las chicas perciben peor o mucho peor sus oportunidades respecto a la participación en la vida política, la oportunidad de compaginar trabajo y familia, alcanzar puestos de responsabilidad en la empresa, para separarse o romper con la pareja y tener oportunidades laborales (Rodríguez y Mejías, 2015).

El concepto de género comenzó a abordarse alrededor de 1949 con la obra de Simone de Beauvoir. El segundo sexo, que establece una diferencia entre sexo y género y cuestiona abiertamente la diferencia, estableciendo que la diferenciación hombre y mujer es una construcción social, no biológica (De Beauvoir, 1949). Fue a raíz de esta obra cuando comenzó el enfoque femenino de la concepción de género y también en este tiempo hubo una marcada influencia del feminismo en las diferentes concepciones científicas y psicológicas que no fueron bien recibidas por el entorno, marcadamente masculino.

Las mujeres no sólo estaban ausentes como objetos y sujetos de la investigación, sino que el discurso que se hacía sobre ellas era abstracto, mitificador y en gran medida vacío de sus experiencias y sus condiciones de vida. Los estudios psicosociales sobre las mujeres se restringían a buscar lo que las diferenciaba de los hombres (Povedano, Muñiz, Cuesta y Musitu, 2015, p.8).

Destacar este debate resulta importante dentro del proyecto actual, puesto que sin él es difícil comprender cuáles son las perspectivas de los jóvenes ante la reproducción de los roles asignados en base a dicho concepto.

Aprender a mirar dichas desigualdades es el objetivo del presente proyecto: Generocional, un observatorio para sensibilizar hacia la igualdad de género en jóvenes y prevenir por tanto la violencia tanto implícita como explícita en las relaciones de pareja. El propósito final del observatorio es crear conciencia y enseñar a mirar con perspectiva de género en primer lugar, para posteriormente poder transformar la sociedad hacia un modelo más equitativo y basado en la igualdad. Para ello, se ha desarrollado el proyecto en base a tres líneas de intervención que están interrelacionadas entre sí y que se basan en la participación activa de las y los jóvenes, con el fin de que se produzcan recursos creados por ellos mismos para su uso y divulgación en diferentes entornos educativos. Los resultados que se están obteniendo en el proyecto van a ritmos diferentes, siendo más fácil la participación en la comunidad de Facebook y en los grupos de discusión, y más dificultosa la creación de recursos, aunque aún es pronto para analizar los resultados puesto que, como ya se ha indicado, es un proyecto en desarrollo, por lo que nos centraremos más en los resultados de una de las acciones realizadas.

## Proceso

### Objetivos

El objetivo prioritario de Generocional es crear Comunidad y Red para la reflexión y la construcción de modelos más igualitarios entre chicas y chicos que actúen en la prevención de la violencia de género. En concreto, y para alcanzar dicho objetivo se plantean objetivos para cada línea de actuación:

- ❖ Proponer un modelo para la reflexión y el debate a través de grupos de discusión y su apoyo en redes sociales, sobre temas relacionados con la igualdad de género y violencia.
- ❖ Diseñar un repositorio de recursos para el observatorio de género a través de un certamen-concurso en el que los participantes generen dichos recursos.
- ❖ Evaluar el impacto de las acciones en el proyecto a través del aumento de la participación y discusión, especialmente en las redes.

En este proyecto vamos a estudiar el impacto que tiene la información, formación, discusión en la corrección de prácticas sexistas en jóvenes. Se trata de un proyecto con diferentes líneas de trabajo y diferentes acciones dirigidas a crear conciencia para mejorar la igualdad entre chicos y chicas y prevenir la aparición de conductas relacionadas con la violencia de género en el ámbito de la juventud.

El principal foco del proyecto es el Certamen-Concurso “Jóvenes, Igualdad, Acción”, que tiene como lema “Mira, Crea y Comparte”, con el fin de crear un observatorio de género por y para ellos y ellas. Este certamen consiste en la creación de recursos digitales por parte del público objetivo que son jóvenes con edades comprendidas entre 14 y 25 años.

Se trata de evaluar y estudiar los productos realizados por los participantes a un certamen-concurso sobre la generación de recursos audiovisuales que provengan de una reflexión basada en observaciones de su entorno, sensaciones o situaciones vividas. Pueden participar en el certamen los jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 25 años, de modo individual o en grupos, con un número máximo de participantes de cuatro.

Se trata de observar la realidad, anuncios publicitarios, música, películas, conversaciones... que tengan carácter sexista y transformarlo en un producto de carácter digital que subirán a la página y que corrija dicho carácter. En definitiva, se trata de crear prácticas más igualitarias.

El certamen tiene un carácter anual, se aceptan propuestas hasta mayo y posteriormente se evaluarán los trabajos procediendo a otorgar un premio a los tres mejor valorados, aunque todos los trabajos formarán parte de un repositorio de recursos que podrán utilizarse para contribuir a cualquiera de las otras dos líneas de actuación, tanto en grupos de discusión como en la red social. Cada año se repetirá dicho certamen<sup>11</sup>.

---

11

El tema de los trabajos es libre. Como criterio fundamental, se valora positivamente la creatividad, documentación, actualidad e interés del tema tratado, salvando las limitaciones derivadas de la edad de los participantes. Se pretende que las/los participantes critiquen y comprendan en su ámbito de experiencias y utilice enfoques, métodos y formas de expresión personales, creativas y adaptadas a su nivel y edad.

Además, en cada trabajo, los participantes han de entregar una pequeña memoria que explique el origen y propósito de su trabajo, así como su desarrollo y qué es lo que quieren transmitir.

Todos los trabajos permanecerán en la web del certamen<sup>12</sup>, siendo recursos digitales que pueden ser utilizados, citando a los autores, con fines educativos.

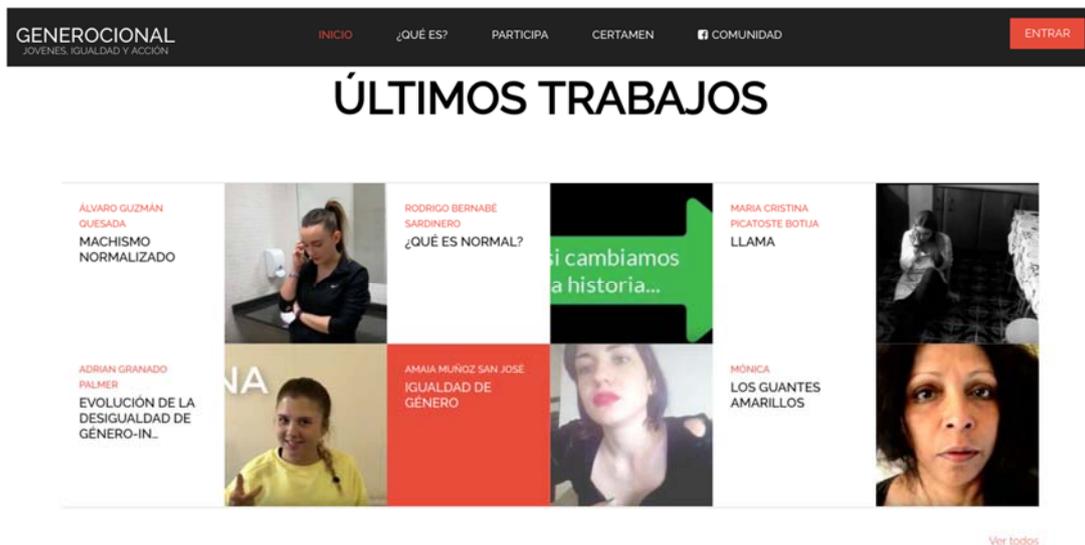


Fig. 1. Página web del Certamen. Últimos trabajos

## Difusión

Para la creación y difusión del certamen que será la base del proyecto, se han realizado diferentes acciones que detallamos a continuación.

## Grupos de discusión, talleres, congresos

La primera línea de actuación es la generación de diferentes momentos para poder evaluar cuáles son los criterios y percepciones que tienen los jóvenes en cuanto a la igualdad y la violencia de género. Se trata, por tanto, de estudio de casos concretos vehiculizados por medio de diferentes acciones de discusión, debate y formación.

<sup>12</sup> <http://iguales.siglo22.net>

Al respecto, se ha creado una Comunidad Virtual en la red social Facebook donde por una parte se proponen noticias, eventos, reflexiones en abierto para toda la Comunidad, y por otra parte se invita a la participación activa donde la población objetivo (chicas y chicos de entre 14 y 25 años) pueden proponer también discusión, compartir noticias, denunciar hechos actuales.

Por otra parte, también se han dinamizado y creado eventos presenciales donde mediante el método de Grupos de Discusión, generamos debate y reflexionamos juntos sobre el tema en cuestión para sacar conclusiones y realizar propuestas de mejora en dichos campos que, a su vez, se compartirá en la Comunidad Virtual. Algunas de las acciones realizadas son las siguientes.

Debate sobre el **abuso sexual** que consistió en el visionado de un cortometraje titulado “Ensalada de Atún Crudo” de “La Jartá, Teatro y Audiovisual”, y que versa sobre este tema. Este grupo de discusión estuvo compuesto por trece participantes de entre 16 y 25 años que fueron los que realizaron todo el debate después del visionado del cortometraje. También asistieron el director y una de las actrices de éste<sup>13</sup>, que fueron los que dinamizaron dicho grupo en torno a unas preguntas-marco que tenían solo ellos. La idea era dejar fluir la conversación, sus opiniones, sus certezas y sus dudas sobre la cuestión, dejando las preguntas como guía por si hubiese bloqueos. Las preguntas fueron:



Fig. 2.  
Fotografía del Grupo de Discusión

- ❖ ¿De qué creéis que trata el corto?
- ❖ ¿Creéis que sucede en la realidad este tipo de situaciones?
- ❖ ¿Y por qué suceden? (si es que sí)
- ❖ ¿Cómo creéis que se podría abordar, solucionar?
- ❖ ¿Os ha pasado alguna vez algo parecido? Y si es sí, ¿por qué creéis que os pasó?
- ❖ ¿Sabéis lo que son los micromachismos? ¿los habéis sentido en vuestra vida cotidiana?
- ❖ ¿Creéis que existe desigualdad de género en vuestra generación? ¿En qué cosas?
- ❖ ¿Sabéis lo que es el feminismo? ¿qué es lo contrario de feminismo?

<sup>13</sup> Sergio Milán y Beatriz Melgares Luna

Por otra parte, y como parte de esta línea de actuación, se imparten talleres y charlas informativas en centros educativos. Algunas se han producido en colegios, y otras en diferentes clases universitarias.

Además, se han celebrado tres eventos de especial relevancia por su contenido e impacto:

- ❖ Monólogo Teatral: “No sólo duelen los golpes”, de Pamela Palenciano. Durante este monólogo se hace un análisis exhaustivo de la escalada de la violencia en el ámbito de la pareja desde el comienzo. En clave de humor, Pamela Palenciano no deja indiferente a nadie. Después del monólogo hubo un debate donde participaron multitud de chicos y chicas. El evento fue multitudinario y se llenó el salón de actos de la facultad de educación en la Universidad Autónoma de Madrid.



Fig. 3. Cartel del Monólogo: “No sólo duelen los golpes”

- ❖ “Crear para la Igualdad”. Este es un taller donde los participantes crean su propia canción con la temática de la igualdad de fondo y dinamizado por el profesor y cantautor Rafa Sánchez.



Fig. 4. Cartel del evento “Crear para la Igualdad”

- Vamos a ser felices sin comer perdices. Taller de cuentos impartido por Belén Gaudes y Pablo Macías, de Cuatro Tuercas, autores de “Érase dos veces”, una forma de contar los cuentos de siempre desde una perspectiva no sexista.



Fig. 5. Cartel del evento “Vamos a ser felices sin comer perdices”

Otras actuaciones de difusión:

- ❖ Comunicaciones en Congresos, Jornadas, etc.
- ❖ Intervención en el programa de Radio “Hoy por Hoy Madrid” de la Cadena Ser.

### Comunidad virtual y Redes Sociales

La creación de la comunidad virtual en Facebook, persigue también la difusión, a través de la discusión, publicación de noticias, anuncios, reflexiones, etc. Es en esta red donde se dan a conocer y se comparten tanto los resultados de los grupos de discusión y talleres como los productos derivados del certamen.

Se creó una Comunidad Virtual en Facebook puesto que es una de las redes sociales más utilizadas por estos jóvenes, y también una cuenta en la red social Instagram. Esta comunidad es abierta a cualquier grupo de edad, aunque la población objetivo sea la juventud, puesto que el propósito es generar aprendizaje transversal y propuestas de trabajo.

A través de la Comunidad Generacional en Facebook se comparten noticias de actualidad que intentan proponer retos y compromisos al pensamiento de los participantes para poder generar un colectivo crítico. Parte de las publicaciones son también las generadas por el propio proyecto, así como anuncios para participar en diferentes eventos y actos realizados en el marco de éste.

## Jurado

Para poder realizar el certamen-concurso hubo de elegir un Jurado que pudiese ser y aportar referencias en el ámbito de género y producción audiovisual, de tal modo que se invitó a personas que tuvieran trayectoria en el ámbito de la igualdad de género y en el ámbito de las artes. Se ha de destacar que todas las personas del Jurado aceptaron la invitación a la primera y sin ningún tipo de duda, dado que les pareció un proyecto interesante y necesario.

Las personas del Jurado son agentes de igualdad, abogados especialistas en género, guionistas de cine, escritores, actores, directores de cine, artistas gráficos y profesionales de la música<sup>14</sup>.

Todos ellos evalúan los trabajos en base a una matriz de criterios que son los siguientes:

- ❖ Historia: La historia (narración) que cuenta el corto es interesante, aporta información relevante, es creíble...
- ❖ Creatividad: La idea está tratada con originalidad y es muy novedoso desde un punto de vista creativo.
- ❖ Aspectos cinematográficos: Han utilizado recursos cinematográficos y resulta estético.

<sup>14</sup> <http://iguales.siglo22.net/certamen/jurado>

- ❖ **Perspectiva de género:** Han utilizado una perspectiva de género, es decir, aportan la visión de la desigualdad de género o por el contrario no tienen claro qué significa porque tan solo perciben desigualdad pero no asociada al género.
- ❖ **Utilidad:** Es útil para poder utilizarlo como recurso educativo en otros lugares como colegios, institutos, redes...
- ❖ **Calidad:** Tiene una buena calidad de imágenes, sonidos, etc.
- ❖ **Valoración General:** En general el vídeo me gusta... ¿cuánto?

Todos los ítems puntúan en una escala de 1 a 4, y además pueden hacer sus observaciones o comentarios particulares. Una vez evaluadas las propuestas, el Jurado se reúne para emitir el fallo de los tres mejores trabajos que serán los premiados.

## Participantes

Aunque el público objetivo del proyecto son jóvenes, pueden participar en la Red todas las personas mayores de 14 años que así lo deseen.

Sin embargo, para el Certamen-Concurso los participantes han de tener edades comprendidas entre los 14 y los 25 años.

Pueden participar en la modalidad individual o grupal. También cabe la posibilidad de que se presenten organizaciones educativas, siempre que el trabajo lo realice el alumnado a partir de 14 años.

Para participar han de registrarse en la página web y entregar el trabajo en el formulario asociado para dicho fin, de tal modo que sea ganador o no, el trabajo permanece como parte del repositorio de recursos que forman parte del Observatorio. Cualquier recurso entregado es un objeto para utilizar en diferentes acciones relacionadas con el proyecto.

## Fechas

El Certamen Jóvenes, Igualdad y Acción tiene carácter anual, iniciándose la convocatoria en septiembre y finalizando la entrega de productos y trabajos en mayo. El Jurado evalúa las propuestas durante junio y emite el fallo en julio.

Después se realiza el evento de entrega de premios en septiembre del siguiente curso, dándose comienzo a la siguiente convocatoria.

En cuanto al resto de acciones asociadas al proyecto no tienen fecha de caducidad, y el propósito es la creación de una red cada vez más fuerte que contribuya a la disminución de la desigualdad de género, así como a prevenir la violencia en la pareja dentro del ámbito de la juventud.

Durante el curso académico 2017-2018 se ha iniciado la primera convocatoria del certamen, y en estos momentos se están evaluando las propuestas.

## Resultados

En cuanto a los resultados, también aquí hemos de separar por líneas de actuación para poder delimitarlos de manera global hasta la fecha. Al tratarse de la primera convocatoria en cuanto al certamen, sólo podemos hablar del número de propuestas presentadas y las características de éstas.

Se han presentado un total de diecisiete cortometrajes a concurso, de los cuales cinco son individuales y el resto grupales. La mayoría de ellos son de alumnado universitario, aunque hay dos propuestas de alumnado de secundaria y bachillerato.

En cuanto a los temas abordados en bastantes casos se repite la temática aunque el abordaje es diferente. Estos temas son: violencia de género, micromachismos, situación de desigualdad de oportunidades para la mujer con respecto al acceso al trabajo, las tareas domésticas, el ocio...

Durante el mes de junio, el Jurado evaluará las propuestas y se emitirá el fallo durante el mes de julio.

Por otra parte, podemos hablar de otras líneas de trabajo como el incremento de participantes en la Comunidad virtual y el nivel de participación. Durante los meses de enero a junio de 2018 ha habido un incremento del 16% en cuanto a miembros nuevos activos en la red haciendo un total de 342 miembros totales, de los cuales el 76,6% son mujeres, frente al 23,4% de hombres. Aunque el rango de edad se concentra entre las franjas de 35 a 44 y de 45 a 54 años, y menor concentración en las edades que son objeto del proyecto.



Fig. 6.  
Incremento de miembros en la Red Social de enero a junio de 2018



Fig. 6.  
Incremento de miembros en la Red Social de enero a junio de 2018

Además, también podemos sacar datos de las interacciones que se han producido en la red en estas mismas fechas y observar la tendencia y el porcentaje de alcance de lo publicado en ésta. Así, podemos ver que se han producido un 56% de publicaciones, haciendo un total de 261, que han provocado un 68% de comentarios que equivale a 121 comentarios y 1380 reacciones, es decir, otro 68% de reacciones.



Fig. 8.  
Actividad en la red en cuanto a publicaciones, comentarios y reacciones

Estos datos nos pueden estar indicando un nivel bastante aceptable y alto con respecto al impacto que pretende alcanzar el proyecto de sensibilización y divulgación de publicaciones en el ámbito de género, lo cual puede estar indicando una línea de trabajo adecuado y sobre la que seguir profundizando.

## Conclusiones y discusión

Como conclusión, y teniendo en cuenta lo que se pretende con este proyecto, podemos decir que, a la luz de los resultados de los que disponemos en la actualidad, estamos en el camino de alcanzar los objetivos propuestos.

Recordemos que el objetivo de Generacional es crear Comunidad y Red para la reflexión y la construcción de modelos más igualitarios entre chicas y chicos que actúen en la prevención de la violencia de género. De acuerdo a este objetivo podemos decir que los resultados nos muestran una tendencia en alza hacia la consecución de éste, puesto que la Comunidad en las redes sociales, especialmente Facebook, va creciendo así como la participación en el certamen. También hay que destacar el entusiasmo con el que fue recibido el evento organizado alrededor del grupo de discusión y los diferentes talleres realizados, con un alto número de participantes en todos ellos.

En cuanto a proponer un modelo para la reflexión y el debate, podemos decir que los resultados nos confirman que es viable dicho modelo pues, aunque es lento y persigue diferentes acciones, la realidad es que es un modelo que pretende cambiar conciencias desde su propio prisma y visión. La generación de comunidades de debate, discusión y aprendizaje horizontal que generen recursos para poder utilizarlos nuevamente para el mismo colectivo, ayudando a la creación de un pensamiento crítico.

Por otra parte, aún no tenemos resultados con respecto al objetivo de diseñar un repositorio de recursos, aunque podemos decir que es un objetivo en desarrollo y aún es un poco prematuro poder concluir al respecto, ya que solo contamos con las diecisiete propuestas iniciales de la primera convocatoria del certamen.

Como líneas futuras el foco habría de ponerse justamente en el tercer objetivo, y es la evaluación del impacto de las acciones en el proyecto a través del aumento de la participación y discusión, especialmente en las redes. Aunque hemos podido ver la tendencia hacia arriba de participación en la comunidad virtual, es cierto que no es un dato relevante pues esta tendencia es muy reciente y habrá que ver si se mantiene y aumenta.

En este sentido, y como líneas futuras de investigación se proponen algunas acciones para mejorar el estudio y alcanzar el propósito final de creación de observatorio. La idea principal es dejar el observatorio como un lugar vivo que no necesite de dinamización porque sea percibido por los usuarios como algo propio.

Para ello se propone continuar alimentando las redes para la difusión y la sensibilización pero fortaleciendo o vinculando dichas redes con eventos presenciales como los ya realizados, proponiendo nuevos en esa línea. En este sentido, se propone la creación de una línea de investigación que aglutine mayor población y focalizarlo inicialmente en el ámbito universitario por ser este público el que más interés ha mostrado hasta el momento.

En definitiva, y a modo de conclusión, la creación de este proyecto resulta ambicioso y aún queda recorrido, pero creemos que es necesario generar un debate alrededor de la mirada que los jóvenes tienen acerca de los temas de género y cómo les afectan directamente a ellas y ellos. Aún queda recorrido por andar en el ámbito de la igualdad de género, y este camino está directamente relacionado con la prevención de la violencia de género, asunto inminente y necesario si queremos una sociedad futura mejor.

En las últimas encuestas realizadas por diferentes organismos estamos viendo una tendencia clara hacia el cambio de enfoque, pero este cambio de enfoque pasa necesariamente por abordar el ámbito educativo como eslabón predilecto de la cadena de formación de las personas, y por tanto, es urgente involucrar a las personas destinatarias de esta educación. La adolescencia y la juventud son etapas de cambio y de afianzamiento de determinados principios, la adquisición de la identidad y su vinculación con el género sucede de manera muy importante en esta etapa, por eso creemos que es necesario arrancar propuestas de aprendizaje donde sean éstos los que desarrollan una mirada crítica que les ayude a generar modelos más igualitarios y justos.

## Bibliografía

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

De Miguel, V. (2015). Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud (No. 20) (p. 243). Ministerio de Sanidad, Política e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Recuperado a partir de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/estudio/percepcion2015.htm>

Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P., & Musitu, G. (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Un modelo de evaluación*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Rodríguez S. E., & Mejías Q. I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

## Capítulo 18:

### Pensamiento reflexivo en Educación Superior a través de la utilización del blog como portfolio de aprendizaje

Vanesa Delgado Benito  
Vanesa Ausín Villaverde  
Víctor Abella García  
David Hortigüela Alcalá

#### Introducción

En este capítulo se presenta una experiencia docente en la que se ha trabajado el pensamiento reflexivo en estudiantes de Maestro en Educación Infantil a través de la realización de un blog como portfolio de aprendizaje.

Este trabajo es fruto de la participación en el Proyecto de innovación educativa titulado “El pensament reflexiu i el desenvolupament competencial a l'educació superior” financiado en la convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona bajo el código REDICE 16-1660. Este proyecto, coordinado por la profesora Marta Sabariego Puig, ha permitido la consolidación de una comunidad de práctica y una red interuniversitaria e interdisciplinar de profesorado docente e investigador que tiene como finalidad profundizar en la base teórica, la sistematización y la validación de las experiencias de innovación para el fomento del pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas. Fruto del trabajo colectivo y con la voluntad de evaluar el pensamiento reflexivo del alumnado se ha diseñado una rúbrica (Sabariego et al., 2018) y un cuestionario (Sabariego, Sánchez, Ruiz y Sánchez-Santamaría, en prensa).

#### Pensamiento reflexivo: aproximación conceptual

El pensamiento reflexivo (PR) está formado por una serie de habilidades como son la metacognición y la autorregulación y por operaciones como las de relacionar, analizar-sintetizar y evaluar que se plasman y materializan en acciones concretas o destrezas (González-Moreno, 2009).

El PR, por tanto, es el modo de pensar que permite revisar ideas y tomar conciencia de ellas además de reconocer y valorar la forma de pensar. Pensar reflexivamente permite tomar conciencia del estilo de pensamiento, así como de los aprendizajes realizados y en proceso, su interpretación y valoración; todos ellos elementos clave en el aprendizaje basado en competencias (Cano, Encinar, Ruiz, Sabariego & Sánchez, en prensa).

Desde la perspectiva de los estudiantes, un proceso de aprendizaje con actividad reflexiva requiere tres procedimientos básicos (González-Moreno, 2012):

1. Considerar el comportamiento propio (cómo se aprende).
2. Ser consciente de lo que se aprende.
3. Regular el propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Alliaud y Suárez (2011), el relato y la escritura de la experiencia a través de las estrategias narrativas favorecen las condiciones para la reflexión durante la acción y sobre el qué se hace, con el fin de ser más consciente y, finalmente, transformarlo en aprendizaje.

La experiencia educativa desarrollada y en estas páginas descrita revela una tríada deseable en las actividades de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el terreno universitario: guía, reflexión y autonomía (Ruiz, Sabariego, Sánchez & Sandín, en prensa).

## Contextualización de la experiencia

La experiencia docente se ha realizado en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación del Grado de Maestro en Educación Infantil impartido la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Esta materia es de carácter básico, consta de 6 créditos ECTS y se imparte durante el segundo semestre del primer curso.

La muestra participante fueron 20 estudiantes matriculados en la asignatura en el grupo de tarde.

Los objetivos planteados en la experiencia fueron:

- ❖ Fomentar la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.
- ❖ Trabajar a través de un portfolio electrónico (blog) para que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje y reflexionase sobre sus aportaciones.

El procedimiento que se siguió para desarrollar estos objetivos fue el siguiente:

### a) Explicación de la tarea propuesta

En un primer momento se explicó a los estudiantes la tarea, consistente en la realización de, (Delgado & Hortigüela Alcalá, 2016 y Delgado, Ausín & Abella, 2017), cuya finalidad es el diseño y creación de un programa de radio a través de una entrevista a un profesional relacionado con las TIC y la Educación.

Todo el trabajo del proyecto es realizado en pequeño grupo (4-5 personas) y bajo la metodología denominada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta metodología sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y propicia un aprendizaje activo (De la Calle, 2016), convirtiéndose en profesor en un mediador o guía de dicho proceso (Vizcarro et al., 2008). Además, proporciona a los estudiantes contextos de aprendizaje reales (Buck Institute for Education, 2013), les implica en el diseño, la resolución de problemas (Finkelstein et al., 2010) y, sobre todo, en la toma de decisiones y la actividad investigadora que conlleva (Grahame, 2011).

El pensamiento reflexivo (PR) encaja en la metodología ABP, puesto que durante el desarrollo del proyecto #RadioEDUBU se presentan una serie de retos (entregables) en los que los estudiantes deben enfrentarse, en grupo, ante situaciones problemáticas en relación con las diferentes fases del mismo. El PR entiende que cada vez que alguien se enfrenta a un reto, tarea o problema se hace de una forma determinada, es decir, que los pensamientos determinan la forma de actuar y de enfrentarse a la tarea.

### **b) Diseño y elaboración del blog como portfolio para trabajar el pensamiento reflexivo**

Se pidió a los grupos de estudiantes que creasen individualmente un blog con la herramienta Blogger, de acceso gratuito y con una interfaz muy intuitiva y sencilla de utilizar.

La finalidad del blog como portfolio es que los estudiantes reflexionasen acerca de la forma en la que se enfrentan a nuevas situaciones, siendo éstas cada uno de los entregables propuestos durante el proyecto #RadioEDUBU.

Se indicó a los estudiantes que el número mínimo de entradas publicadas para que la tarea fuese evaluada y calificada finalmente eran ocho. Además, se debían respetar los plazos de publicación establecidos por el equipo docente. Cada grupo de trabajo debía publicar una entrada periódicamente en la que se mostraran los avances del proyecto.

### **c) Contenido del blog y cuestiones para la reflexión**

Los grupos de trabajo debían ir diseñando una serie de actividades en formato de entregables que les servían como fechas de referencia para los avances del proyecto #RadioEDUBU y permitían dotar de contenido al blog como portfolio.

Semanalmente, iban relatando los avances conseguidos en el proyecto a través de las entradas en el blog a través de evidencias: imágenes, documentos, enlaces, vídeos, etc.

El proyecto consta de 6 entregables y se organizó en cinco fases (Ausín, Abella, Delgado & Hortigüela, 2016).

Para facilitar el proceso de reflexión a los estudiantes durante el transcurso de la realización del proyecto #RadioEDUBU y el blog como portfolio, se pautó el contenido (relacionado con los entregables) sobre el que debían versar las entradas. También se plantearon a los estudiantes diferentes cuestiones para la reflexión durante todas las etapas del proyecto (Delgado Benito, Abella García, Ausín Villaverde & Hortigüela Alcalá, 2018):

*Presentación inicial del proyecto* (1ª entrada del blog):

- ❖ ¿Qué has pensado tras la explicación del proyecto?
- ❖ ¿Qué dudas te han surgido?
- ❖ ¿Te ves capaz de afrontar este proyecto mediante el trabajo en grupo?
- ❖ ¿Crees que el proyecto puede serte útil para tu formación como alumno del grado de educación infantil?
- ❖ ¿Crees que este proyecto puede serte útil para tu futuro profesional?

*Desarrollo del proyecto* (2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª y 7ª entradas del blog):

- ❖ Percepción y conciencia del proceso de aprendizaje
  - ¿Qué expectativas tenías tras la explicación del entregable?
  - Reflexión sobre las propias dificultades y los puntos fuertes al inicio del entregable
  - Si te han surgido dudas o dificultades ¿cómo te has afrontado a ellas?, ¿cómo las has resuelto?, ¿qué has hecho?
  - Una vez resuelta la duda, ¿cómo has transformado ese conocimiento para poder llevarlo a la práctica con el trabajo en grupo y resolver el entregable?
- ❖ Autorregulación del aprendizaje:
  - ¿Has sentido que has podido regular tu aprendizaje o te venía dado por la profesora?
  - Esta tarea ¿te ha permitido más autonomía en tu aprendizaje?
  - ¿Esta actividad ha suscitado tu curiosidad e interés hacia su realización?
  - ¿Cuál ha sido tu grado de implicación en la actividad?
- ❖ Autoconocimiento reflexivo:
  - Relaciona los conocimientos previos con la realización de la tarea.
  - Reflexiona sobre el aprendizaje adquirido durante la realización de la actividad y relaciónalo con su utilidad como futuro maestro/a de Educación Infantil.
    - ¿Qué creo que he aprendido?
    - ¿Cómo creo que lo he aprendido?
    - ¿Cómo me he sentido durante la realización de la actividad?
    - ¿Considero que es posible transferir el aprendizaje adquirido al aula de Educación Infantil?

*Reflexión y valoración del proyecto* (8ª entrada del blog):

- ❖ ¿Cuál es tu valoración tras la realización del proyecto?
- ❖ ¿Has tenido dificultades durante su realización?
- ❖ ¿El proyecto ha respondido a tus expectativas iniciales?
- ❖ ¿Qué modificarías del proyecto?

- ❖ ¿Te ha resultado útil el proyecto realizado para tu formación como maestro/a?
- ❖ Tras trabajar bajo la metodología ABP, ¿consideras que esta puede ser útil para tu futuro profesional.

#### **d) Evaluación y seguimiento del blog como portfolio**

Los estudiantes conocían su necesaria implicación en la evaluación desde un primer momento, ya que se les facilitó una rúbrica (adaptada para la experiencia del trabajo realizado de forma conjunta con Sabariego et al., 2018) en la que se describían los criterios de evaluación, aspectos relacionados con el pensamiento reflexivo en el aprendizaje, en el desarrollo competencial y en la construcción del conocimiento.

Las subdimensiones de la rúbrica plantean cuestiones relacionadas con el pensamiento reflexivo sobre: conciencia acerca de la propia situación, percepción y conciencia del proceso de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, autoconocimiento reflexivo y reflexión y valoración final del trabajo realizado.

La rúbrica, diseñada y validada a través de un juicio de expertos, se empleó como instrumento de autoevaluación a lo largo de toda la tarea, acompañado de un feedback para la mejora en la realización del blog y realizando un seguimiento quincenal del mismo por parte de los docentes implicados en las clases prácticas. Este proceso de evaluación formativa ayudó a los estudiantes a comprender mejor el objetivo de la tarea y mejorar su proceso de reflexión.

#### **e) Valoración de la autorregulación en el aprendizaje**

Al finalizar la actividad, con objeto de realizar la valoración de la autorregulación en el aprendizaje, los estudiantes cumplieron el cuestionario adaptado para la experiencia y basado en el instrumento The Academic Self-Regulation Scale (A-SRL-S), con objeto de medir la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes participantes.

El A-SRL-S (Magno, 2010) se basa en el marco de aprendizaje autorregulado por Zimmerman y Martínez-Pons (1988) y está compuesto por 55 ítems divididos en siete factores: estrategia de memorización (14 ítems), establecimiento de metas (5 ítems), autoevaluación (12 ítems), petición de asistencia (8 ítems), estructuración ambiental (5 ítems), responsabilidad de aprendizaje (5 ítems) y organización (6 ítems). Los ítems que componen este instrumento son valorados atendiendo a una escala del grado de acuerdo (muy de acuerdo = 4, de acuerdo = 3, en desacuerdo = 2, muy en desacuerdo = 1).

Tres han sido los factores utilizados para la consecución de nuestro objetivo: a) establecimiento de metas, b) autoevaluación y c) responsabilidad en el aprendizaje.

Este instrumento fue administrado presencialmente al conjunto del grupo clase antes de que conociesen la calificación final de la asignatura, garantizando su anonimato, así como que las respuestas no influirían en su calificación.

## Resultados

Los resultados globales obtenidos en la actividad del blog propuesta, realización de un blog como portafolio utilizando el pensamiento reflexivo, han sido muy buenos, con una calificación media de notable en el grupo clase.

Atendiendo a la rúbrica de evaluación utilizada, como puede verse en la Tabla 1, destacan, las subdimensiones “reflexión final del trabajo realizado” con una puntuación media de 1,71 y “conciencia acerca de la propia situación” con 1,45 (sobre 2 puntos).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las subdimensiones de la rúbrica de evaluación

	Media	Mediana	Desv. típ.
<b>Conciencia acerca de la propia situación</b>	1,45	1,45	1,45
<b>Percepción y Conciencia del proceso de aprendizaje</b>	1,18	1,18	1,18
<b>Autorregulación del aprendizaje</b>	1,14	1,14	1,14
<b>Autoconocimiento reflexivo</b>	1,15	1,15	1,15
<b>Reflexión final del trabajo realizado</b>	1,71	1,71	1,71

En relación con los resultados obtenidos en el A-SRL-S, en general, no existen grandes diferencias entre los factores analizados. Siendo el factor “Establecimiento de metas” el que obtiene una puntuación media más alta (16,91 puntos de 25).

## Conclusiones

La autorregulación en el aprendizaje se concibe como un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Vohs & Baumeister, 2011) y puede conceptualizarse como un constructo psicológico que hace referencia al proceso mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno para alcanzar los objetivos propuestos. Dicho de otro modo, la manera en la que se enfrenta a una actividad académica de forma autónoma y con una motivación elevada (Hernández & Camargo, 2017). Al respecto, son muchas las investigaciones y experiencias educativas realizadas en este contexto educativo (Correia-Monteiro, da Silva-Almeida & de Castro-Fernandes-Vasconcelos, 2012; Daura, 2013; Garelló & Rinaudo, 2013; Valencia-Serrano, Duarte-Soto & Caicedo-Tamayo, 2013; Sánchez, Sabariego, Ruiz & Anglès, 2018).

En esta experiencia, nuestro propósito ha consistido en fomentar la autorregulación del aprendizaje a través de la utilización del blog como portafolio, con la finalidad de hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de aprendizaje y que reflexionasen sobre él. Consideramos que hemos dado respuesta a los objetivos planteados, lo que se traduce en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes, con una calificación media de notable en la asignatura.

De acuerdo con Zabalza (2004), podemos afirmar que los portafolios y los blogs utilizados como diarios reflexivos han mostrado que son instrumentos efectivos para ayudar al alumnado a indagar, reconstruir, documentar y comunicar el conocimiento construido en su experiencia de aprendizaje.

Los docentes implicados podemos concluir diciendo que es posible trabajar el pensamiento reflexivo en la formación inicial del profesorado, y sobre todo, que debiera ser una competencia obligatoria transversal en todas las materias del currículum de los estudios universitarios.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. Doi: 10.4067/S0718-50062016000300005
- Buck Institute for Education (2013). What is project-based learning? Recuperado de <http://pbl-online.org/About/whatisPBL.html>
- Cano, A., Encinar, L., Ruiz, A., Sabariego, M. & Sánchez, A. (en prensa). Sección I: El pensamiento reflexivo. Del diseño de la docencia a la significación del aprendizaje. En M. Sabariego (Coord.). *Cuadernos de docencia universitaria. El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en Educación Superior*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, S.L.
- Correia-Monteiro, S., da Silva-Almeida, L. & de Castro-Fernandes-Vasconcelos, R. M. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje auto-rregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.7>
- De la Calle, M. (2016). "Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias". *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 7-12
- Delgado, V., Ausín, V. & Abella, V. (2017). RadioEdUBU: ABP a través de las TIC en Educación Superior. En S. Rodríguez Cano, C. Di Giusto & T. Ambrona Benito (Eds.). *Innovando en educación* (pp. 67-75). España: Asire Educación
- Delgado, V., Abella, V., Ausín, V. & Hortigüela, D. (2018). El blog como instrumento de mejora para la autorregulación del aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Estudios Pedagógicos* (en prensa).
- Finkelstein, N., T. Hanson., C. W. Huang., B. Hirschman y M. Huang (2010). *Effects of problem-based economics on high school economics instruction*. Washington, United States.

- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.
- Grahame, S. D. (2011). *Science education in a rapidly changing world*. New York: Hauppauge.
- Hernández, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-Regulated Learning among Filipino College Students: The Factor Structure and Item Fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Ruiz, C., Sabariego, M., Sánchez, J. & Sandín, M.P. (en prensa). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la universidad. En M. Sabariego (Coord.). *Cuadernos de docencia universitaria. El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en Educación Superior*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, S.L.
- Sabariego, M.; Abella, V.; Ambròs, A.; Anglès R.; Ausin, V.; Cano, A. B.; Cejas, R.; Chisvert-Tarazona, M. J.; Delgado, V.; Encinar, L.; Hortigüela, D.; Massot Lafon, I.; Moral, J. M.; Navío Gámez, A.; Palomares, D.; Renovell, S.; Ruiz Bueno, A.; Ruiz, C.; Sánchez, A.; Sánchez, P.; Sandín, Ma. P.; Soto, D. y Vidal J. (2018). *Rúbrica elaborada per avaluar la Competència "Pensament Reflexiu" (PR)*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/124357>
- Sabariego, M., Sánchez, A., Ruiz, A. y Sánchez-Santamaría, J. (en prensa). Design and Validation of Questionnaire on Narrative Methodologies to Promote the Reflexive Thinking in Higher Education. *Higher education*.
- Sánchez, A., Sabariego, M., Ruiz, A. y Anglès, R. (2018). Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking through mediated narratives to enrich higher education students' learning. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 23-31.
- Valencia-Serrano, M., Duarte-Soto, J. & Caicedo-Tamayo, A.M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Vizcarro, C., y E. Juárez, (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?*, En Universidad de Murcia. El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria (pp. 17-36). Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd edition). New York, NY: The Guilford Press
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284

## Capítulo 19:

### Experiencia formativa docente en el Programa “Escuela de investigadores”

Azucena Esteban Alonso  
 Ana Alonso Pobes  
 Rosa María Gil Perfecto  
 Carlos Jara Jiménez  
 Andrés Martín Cano

#### Introducción

La experiencia que se desarrolla en el siguiente proyecto consiste en la conformación de un grupo de maestros a partir del proyecto de innovación “Programa Escuela de Investigadores”. Dicho proyecto supone, por lo tanto, un punto de partida para que los docentes del grupo con gustos y objetivos afines trabajen para la realización del proyecto y posteriormente sigan en contacto para promover la formación y la investigación – acción.

#### Justificación y estado de la cuestión

Señalar a modo de justificación, que es evidente la importancia que tiene la continua renovación metodológica e intercambio de experiencias docentes para la mejora profesional del profesorado y, en consecuencia, de los procesos de aprendizajes.

Desde una perspectiva teórica podemos indicar que Fernández (2006) nos propone *“un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas”* (p.40). Así parece evidente que el intercambio de experiencias favorece y la motivación hacia el aprendizaje y, en consecuencia, la mejora de los métodos que repercutirán en el quehacer diario con los estudiantes. Por otro lado Antuñez (1999) nos señala la importancia que tiene el trabajo en equipo indicándonos que *“la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales...”*(p.94) además que *“La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios”*(p.94) y que *“Proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes”* (p.94)

Desde el punto de vista normativo la Ley Orgánica, 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, nos señala en su artículo 91.1 apartado I, entre las funciones del profesorado *“La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”*.

Así podemos indicar que los docentes deben llevar a cabo los procesos que se indican anteriormente no solo como forma necesaria de mejorar la educación, sino que también porque es una función complementaria inapelable y prescriptiva.

En aras a todo lo anterior y teniendo en cuenta la práctica docente, así como conocer nuevas maneras de formación y avance en conocimientos, los miembros del grupo solicitan su participación en el proyecto de innovación educativa “Escuela de Investigadores”, organizado por el Centro Superior de Formación del Profesorado (en adelante, CSFP). Las bases donde se regula vienen contempladas en la RESOLUCIÓN de 23 de octubre de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. En dicha resolución, se especifican las competencias que se pretenden mejorar, entre las que destaca, la *“Competencia en innovación y mejora: afrontamiento del cambio, investigación, diagnóstico y evaluación, realización y ejecución de propuestas. Competencia en trabajo en equipo: participación e implicación en proyectos comunes.”* Tomando dicha competencia como referente, el equipo que se organiza en el ya mencionado proyecto y se junta con la premisa clara e inequívoca de llevar a la práctica la investigación para obtener datos que nos permitan seguir mejorando nuestra docencia. Además, se plantea, una vez concluido el proyecto, publicar los resultados y difundir la experiencia llevada a cabo tanto durante el proyecto como posteriormente, con el fin de animar a la participación en la formación, la difusión y la investigación – acción a otros compañeros.

## Objetivos

- ❖ Experimentar nuevas formas de formación y comunicación docente para desarrollar el proyecto Escuela de Investigadores.
- ❖ Compartir métodos didácticos y pedagógicos a través de encuentros virtuales y presenciales para mejorar y compartir experiencias educativas.
- ❖ Realizar un grupo docente comprometido con el aprendizaje innovador que promueva la formación, la investigación y la difusión.

## Metodología y plan de trabajo

La metodología llevada a cabo por los componentes del grupo se ha basado fundamentalmente en tres aspectos. Por un lado, cabe destacar la comunicación fluida que ha habido entre los miembros, tanto de manera sincrónica (mensajería instantánea, video conferencia y teléfono) como asincrónica (correo electrónico). Por otro lado, hacer mención a cooperación que ha habido por parte de todos los miembros participantes, a la hora de realizar tareas, ayudar e incluso llevar a cabo entre nosotros evaluaciones constructivas. Por último, indicar como uno de los aspectos más determinantes, no solo para llevar a cabo el proyecto, sino también para conectar mejor en intereses y despertar una mayor motivación a lo que estábamos haciendo (o quisiéramos hacer en el futuro), las coordinaciones presenciales que se han llevado a cabo tanto al inicio con las asesoras de la Universidad de Burgos, como durante el desarrollo del proyecto, y una vez que ha concluido el mismo.

El instrumento fundamental utilizado para la recogida de información respecto a nuestra experiencia ha sido el Grupo de Discusión, entendido según Campoy (2009) como “un grupo reducido de personas, que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes a fin de resolver un problema o resolver un tema específico.” (p.292). En nuestro caso concreto los Grupos de Discusión se han realizado en las sesiones de trabajo presenciales. En éste hemos llevado a cabo diversas actividades encaminadas al aprendizaje colaborativo como lluvia de ideas, diálogos, repartición de tareas, evaluación entre iguales, exposición de experiencias...

También hemos usado diversos medios para buscar información y llevar a cabo una autoformación sobre lo que teníamos que elaborar o incluso sobre lo que queríamos aportar al grupo. En este sentido cabe destacar el uso de las nuevas tecnologías con buscadores que nos han permitido seleccionar la información (Dialnet, ERIC, Scielo, Google Académico...) y otros medios no tecnológicos como la bibliografía de las bibliotecas de nuestras ciudades, donde hemos podido acceder a diversos libro y manuales o la bibliografía personal de cada uno.

## Diseño

Para la realización del trabajo que nos encomendaron en la escuela de investigadores, lo primero que hicimos fue conformar equipos de profesores con intereses comunes. De esta forma surgieron grupos interesados en temas diversos: la gamificación, la evaluación, la motivación en la formación profesional, etc. Dentro de nuestro equipo compartíamos la pasión por las metodologías activas y su repercusión en el entorno. También teníamos en común el querer poner en práctica lo que diseñáramos, es decir, que no se quedara en una mera proposición de un documento.

Una vez estuvo compuesto el grupo por sus cinco miembros, nos asignaron dos profesoras de la Universidad de Burgos que actuarían como asesoras durante todo el proceso.

Constituido el equipo en su totalidad, pasamos a realizar una primera reunión en la cual nos dimos a conocer cada uno de los miembros de manera más profunda, (motivaciones, formación previa, centro de trabajo habitual y cualidades que podrían ser útiles para el equipo de trabajo). Además, hicimos un primer borrador de la investigación que pretendíamos llevar a cabo.

Una vez acordados los roles y las tareas, se decidió realizar un cronograma para concretar los momentos de coordinación y encuentro a lo largo de los meses. Durante los encuentros virtuales y presenciales los miembros del equipo fueron trazando lazos e intereses cada vez más afines y se acordó seguir realizando encuentros una vez terminara el proyecto, con el fin de seguir discutiendo y opinando sobre los quehaceres educativos diarios. Así poco a poco el grupo de investigación CIMA (Compañeros-Implicados, Maestros-Apasionados) ha ido conformándose como un grupo de trabajo que apuesta por la formación del profesorado como elemento clave para la investigación - acción dentro de las aulas.

## Participantes

A continuación, exponemos una tabla resumen con los miembros que componen el equipo, así como su perfil profesional, intereses educativos y rol dentro del grupo:

Tabla 1: Miembros del equipo

Miembro del equipo	Categoría docente	Formación y otras actividades	Intereses	Responsabilidad equipo
<b>Carlos Jara Jiménez</b>	Maestro Educación Física	Maestro Ed. Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales. Coordinador Grupo de Trabajo en CFIE	Metodologías activas. Tecnologías de la Información y la comunicación. Inteligencias múltiples.	Colaborador.
<b>Rosa María Gil Perfecto</b>	Maestra P.T (Secundaria)	Licenciada en Psicología Clínica y en Psicología educativa. Maestra especialista en Matemáticas y Ciencias, en Primaria, en Lengua extranjera (Inglés), en Pedagogía Terapéutica y en Música. Proyecto de Innovación FORMApps. Grupo de trabajo biblioteca.	Metodologías activas. Tecnologías de la Información y la comunicación. Formación del profesorado. Inteligencia emocional. Mindfulness. Alumnos TDA-H	Colaboradora
<b>Andrés Martín Cano</b>	Maestro Primaria	Maestro Ed. Primaria, Educación Física y Pedagogía Terapéutica. Proyecto de Innovación FORMApps.	Metodologías activas. Tecnologías de la Información y la comunicación. Formación del profesorado. Inteligencias múltiples.	Colaborador/ Secretario

<b>Azucena Esteban Alonso</b>	Maestra Infantil	Maestra Ed. Infantil. Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en Pedagogía. Directora del CEIP Pablo Sáenz. Coordinadora de grupos de formación. Proyecto de Innovación Observa-Acción.	Metodologías activas. Relación familia-escuela Trabajo por Proyectos Formación del profesorado. Formación a través del Prácticum.	Coordinadora
<b>Ana Alonso Pobes</b>	Maestra Primaria	Maestra Ed. Primaria, Infantil y Lengua Extranjera (inglés). Responsable de formación del CEIP Coordinadora de Seminario. Proyecto de Innovación Observa-Acción.	Metodologías activas. Comunidades de aprendizaje. Matemáticas con ABN. Formación del profesorado.	Colaboradora
<b>Vanesa Ausín Villaverde</b>	Contratada Doctor		Metodologías activas	Coordinadora Universidad de Burgos
<b>Vanesa Delgado Benito</b>	Contratada Doctor		Metodologías activas	Coordinadora Universidad de Burgos

## Fases

La conformación del grupo dentro del ya mencionado proyecto y su posterior continuación se puede concretar atendiendo a las siguientes fases (Tabla 2), considerando que los números indican el día que hemos llevado sesiones de grupo dentro de cada mes y diferenciando en la siguiente tabla los encuentros presenciales (p) así como las reuniones on line (o).

Tabla 2: Fases de la experiencia Escuela de investigadores

Proyecto escuela de investigadores						Proyectos futuros		
Fase de Inicio			Fase imple_ mentación	Fase de análisis	Fase de difusión	Fase de Discusión		
Enero	Febrero	Marzo	Abril	mayo	Junio	Julio	Oct	Nov
30 (p), 31 (p)	16 (o)	10 (o), 24 (p)		11 (o), 22 (o), 26 (p)		8 (p), 9 (p)	28 (p), 29 (p)	17 (p), 18 (p)

#### *Fase de inicio*

Conformación del grupo en el Proyecto Escuela de Investigadores de manera presencial en Burgos. Además se establecen las líneas generales de la investigación y exposición de intereses comunes. Se acuerda la metodología que se va a llevar a cabo. Se realiza un encuentro presencial coincidiendo aproximadamente con el final de esta fase para elaborar un vídeo en el cual se muestra el progreso realizado hasta el momento sobre el proyecto. En dicho encuentro se comienzan a hablar de propuestas futuras más que van más allá del proyecto que se está llevando a cabo. Por último, se concretan los aspectos que se deben tener en cuenta para implementar el proyecto aproximadamente durante el mes de abril.

#### *Fase de implementación*

Se aplica la propuesta en cada una de las aulas en los diferentes centros. Se realizan coordinaciones con carácter informal a nivel de grupo o parejas por medios de comunicación sincrónica (WhatsApp) en las cuales se comparten diferentes problemas que han surgido y se resuelven dudas que se están teniendo durante el proceso en el que se está llevando a cabo.

#### *Fase de análisis*

Se realiza la extracción de conclusiones y se concretan los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de presentar el proyecto. Además, se lleva a cabo otra sesión presencial en Valladolid en la que se perfilan los resultados del proyecto y las posibles líneas futuras de investigación o participación en futuros proyectos.

#### *Fase de difusión*

Se publican los resultados de la investigación realizada en el Centro Superior del Profesorado y se determina la posibilidad de participar en congresos u otras actividades de interés para compartir los resultados.

### *Fase de discusión*

Se promueve la investigación realizada al mismo tiempo que se debate sobre diferentes aspectos para llevar actividades educativas relacionadas con la formación del profesorado, las metodologías activas y la investigación. En la última sesión presencial se decide participar en el Congreso Psicoeducativo Asire en Burgos.

Por último, indicar que tanto a lo largo del proyecto como después hemos seguido manteniendo contacto permanente compartiendo y debatiendo sobre aspectos educativos que nos han interesado. dicha comunicación no queda reflejada porque se ha realizado de una manera más informal, aunque ha podido resultar de un gran interés.

## Conclusiones

En cuanto a las dificultades encontradas, la distancia ha sido un importante inconveniente para poder juntarnos tanto como hubiéramos querido, ya que en las reuniones presenciales las jornadas de trabajo eran aprovechadas al máximo y las jornadas a través de internet no lo eran tanto. Internet nos ofrecía la posibilidad del trabajo a distancia, pero a la vez se perdía mucho tiempo en temas de infraestructura, conectividad, etc.

Como imprevistos destacamos la imposibilidad de conexión a través de Skype o Hangouts en varias ocasiones por problemas técnicos.

Con la participación en este programa hemos logrado, en gran medida, nuestros objetivos de formación y experimentación gracias a que la implicación de todos los miembros del equipo ha sido excelente en todo momento.

En lo que respecta a las expectativas, en general, están por encima de lo esperado, no sólo a nivel de aprendizaje sino también a nivel de motivación, prueba de ello es que el grupo continúa activo tras la realización del proyecto.

El proceso es sencillo, por lo que puede resultar fácilmente aplicable en cualquier grupo de profesionales de la educación que quieran investigar, aunque sí que es cierto que es necesaria la implicación y la motivación de los maestros. También se debe indicar a nuestro favor que el factor de compartir afinidades y tener perfiles personales variados pero muy complementarios han jugado un papel atenuante muy importante para continuar compartiendo y proyectando ideas futuras.

## Futuras líneas de trabajo

Dentro de las futuras líneas de trabajo nos planteamos seguir formándonos en todo lo relativo a metodologías activas, para lo cual parte de los integrantes del grupo van a tomar parte en el proyecto del Centro Superior de Formación del Profesorado “Observa\_acción”.

De manera individual y relacionado con lo anterior, seguiremos asistiendo a los cursos que nos permitan seguir mejorando nuestra capacidad investigadora. En este sentido cada uno a nivel profesional llevará a cabo cursos de formación relacionados con las áreas e intereses que se tienen.

Existe la posibilidad de trabajar de manera conjunta como formadores de compañeros dentro de un curso, aún por concretar, relacionado con metodologías activas. En los perfiles de los participantes se han expuesto algunos de los intereses en los que los maestros están más interesados y tienen una mayor formación para poder impartir o compartir con otros maestros sesiones de enseñanza - aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.

Campoy, T. y Gómez E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Madrid: Editorial EOS.

Fernández, A. (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Ley Orgánica, 8/2013 para la mejora de la calidad educativa.

RESOLUCIÓN de 23 de octubre de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

## Capítulo 20:

### El método CLIL en Educación Infantil: análisis comparativo

María González Castillo  
Raquel Gil Fuente  
Inés Alameda Martínez

#### Resumen

Adquirir el dominio de la lengua inglesa resulta indispensable en un mundo cada vez más globalizado. El desarrollo de competencias lingüísticas y las claves del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua han sido ampliamente investigadas, pero son muy pocas las comparativas realizadas entre ambas metodologías. Con el presente trabajo se pretende conocer las similitudes, diferencias y beneficios de ambos currículos, así como las dificultades y los errores más comunes en la adquisición de habilidades lectoescritoras en ambos idiomas.

#### Presentación del objeto de estudio

Cerca de 400 millones de personas se comunican diariamente en inglés. Tanto como primera como segunda lengua, el inglés es el idioma más hablado del mundo. Alrededor del 80 % de la información almacenada en formato electrónico está disponible en inglés. En un contexto cada vez más globalizado, la importancia del inglés ha pasado de ser un complemento de formación a una exigencia tanto a nivel personal como profesional.

Durante mucho tiempo su aprendizaje se basaba únicamente en traducciones directas, asimilando que el aprendizaje se daría de forma natural y espontánea. Ahora, las instituciones educativas plantean una nueva visión en la enseñanza de una segunda lengua, adaptándose a las necesidades reales de los alumnos (Spagna, 2010).

En los últimos años, ha habido un gran incremento de los centros bilingües. (4.000 en España y 300 en Castilla y León). Por ello, se han creado múltiples programas con el fin de obtener un aprendizaje de calidad. Por eso es necesario interesarse en el funcionamiento de los espacios de aprendizaje que ofrecen los modelos actuales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

El presente trabajo pretende investigar a cerca del método de lectoescritura utilizado en un aula que utiliza la metodología CLIL, destacando las diferencias metodológicas las principales dificultades comunicativas encontradas entre el área de español y el de inglés.

## MARCO TEÓRICO

### *Método CLIL*

El método CLIL hace referencia a las siglas Content and Language Integrated Learning y está siendo implantado en toda Europa (Meyer, 2012). En español, podemos encontrar estas siglas como AICLE, aprendizaje integrado de contenidos y lengua.

Es un método de enseñanza centrado en el enfoque de aprendizaje en el que lengua materna y lengua extranjera se utilizan para promover el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneamente. Sus características básicas son: el ambiente, los materiales y la globalidad y naturalidad en la que éstos son utilizados.

Los materiales auténticos son difíciles de adaptar a las características de los estudiantes y a su nivel de competencia lingüística, por eso, es necesario reelaborarlos constantemente. Por otra parte, aportan un entorno realista ya que reproducen un ambiente de inmersión y provocan un alto nivel de motivación en los alumnos (Torregosa, 2011).

La capacidad memorística está determinada por la codificación de elementos visuales en la memoria de trabajo y por el mantenimiento de los mismos, lo cual depende de la inhibición lateral a la actividad mnemónica y de la capacidad neuronal. Los elementos visuales hacen que se reduzca el número de elementos que se mantienen en la memoria y que éstos se retengan de forma más eficiente (Dempere- Marco, 2012).

Este método aporta destrezas de la comunicación oral y escrita en otra lengua al mismo tiempo que incrementa la motivación ya que no sólo transfiere conocimientos, sino que éstos son vivenciados, se experimentan y son expresados.

### *Adquisición de una lengua extranjera*

Según Murado (2010), los niños se benefician de los mecanismos que utilizaron para adquirir su lengua materna (los cuales aún conservan) y de su capacidad de aprendizaje innato. Todo ello ligado a la actitud positiva que tienen durante estos años, hacen que la adquisición de una segunda lengua sea satisfactoriamente asimilada.

El dominio de la lengua oral que el niño adquiere progresivamente en esta edad le permite acceder al pensamiento simbólico y al lenguaje escrito. Poco a poco va descubriendo las reglas y es capaz de estructurar y separar el contenido y la morfosintaxis de cada lenguaje. Aprende las reglas de cada una de forma diferenciada y separada.

Cuando se adquiere un lenguaje, podemos tener dificultades para diferenciar aquellas palabras que son muy similares en nuestro idioma, pero cuyo significado es diferente. (Cartava, 2011). Pero no ocurre lo mismo con los sonidos. No sólo imita los correspondientes a cada sistema fonético, sino que es capaz de separarlos y diferenciarlos.

A los tres años, los niños usan los plurales y las formas posesivas de los sustantivos, emplean el pasado y los artículos y responden a preguntas complejas. A los seis años, el niño tiene de promedio un vocabulario de cerca de 14.000 palabras, las cuales obtienen a partir de un proceso denominado mapeo rápido, consistente en asociar nuevas palabras con su significado sin haberlas analizado.

En ocasiones, los niños utilizan un lenguaje privado, un habla privada o discurso que emplean para sí mismos y que sirve como guía en el comportamiento, el pensamiento y la socialización tal y como Vygotsky sugería.

*Método de lectoescritura*

En la etapa de Educación Infantil se comienza el proceso de lectura y escritura. Existen multitud de metodologías para trabajar su enseñanza. La mayoría de ellas pueden estar englobadas dentro de los siguientes aspectos metodológicos:

- ❖ Sintética: Parte de las unidades más simples como grafías, fonemas sílabas, hasta que consigue llegar a la formación o síntesis de la palabra.
- ❖ Analítica: Se da una presentación natural o integral del mensaje, ya que parte de unidades con significado, como palabras o frases.
- ❖ Mixta: Es una metodología que aboga por tender a la metodología sintética, pero cambiando rápidamente de unidades con significado a letras o viceversa.

El proceso de “emergent writing” u ortografía natural dictamina que aprender a leer implica mucho más que conocer cada grafema y saber representarlo. Incluye conocer cómo las letras forman palabras, cómo estas representaciones crean significados o cuándo se colocan los espacios (Dempere-Marco, 2012).

## Objetivos e hipótesis

Objetivo	<b>Analizar el método de lectoescritura en el aula en la lengua materna y en lengua extranjera con la metodología CLIL</b>
Hipótesis	<i>La metodología utilizada en la lengua castellana es más compleja y utiliza un abanico más amplio de recursos que la lengua inglesa.</i>

Objetivo	<b>Evaluar las principales dificultades encontradas en la producción oral y escrita en la lengua extranjera y la lengua materna</b>
Hipótesis	<i>Las dificultades más frecuentes son errores fonológicos y en castellano son lectoescritores</i>

## Metodología

Este trabajo se basa en el uso de una metodología cualitativa respecto al proceso de aprendizaje, ya que está centrado en principios teóricos y en la posterior recolección de datos no cuantitativos para así poder describir la realidad de la particularidad del aula.

El paradigma de la investigación será interpretativo, basado en las acciones, ya que pretende explicar los hechos de un contexto en particular y su único fin es descriptivo y explicativo.

Los datos han sido recogidos a través de un diario de abordaje, checklist y 2 entrevistas abiertas: a la maestra tutora y a la profesora de inglés. Posteriormente fueron triangulados en torno a las variables establecidas (divididas en metodología y competencia lingüística) con el programa Weft-QDA, una herramienta de análisis cualitativo de código abierto.

## Análisis de los datos

### *Método de lectoescritura*

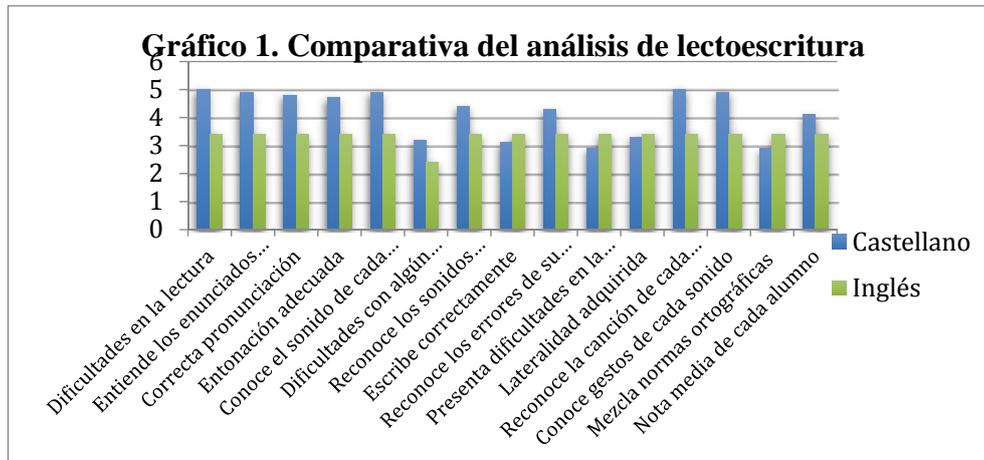
Respecto al método lectoescritor; en inglés el eje principal es la expresión y sobre todo la comprensión oral. La base principal para el aprendizaje es la fonética, enfatizando el sonido de cada sonido. En castellano se utiliza una metodología mixta aprendiendo las palabras de manera global y también cada fonema de manera aislada.

El tipo de material, recursos y estrategias en el área de castellano se basa en un compendio de varias metodologías elaborado por distintas editoriales. Son muy visuales, fáciles, dirigidos y de uso individual. En la metodología CLIL utilizan Authentic Materials, o recursos de elaboración propia, motivadores, no dirigidos y de uso individual.

En lo relativo a las fases en la adquisición de la lectoescritura: en inglés empieza a trabajarse a partir de 3º de E.I. Se hace a través de un método fonético: primero se conoce el “sounding”, es decir, el sonido de cada letra o fonema. En segundo lugar “blending”, o unir dichos sonidos. Por último, se comienza con el “reading” o lectura.

### *Competencias lingüísticas*

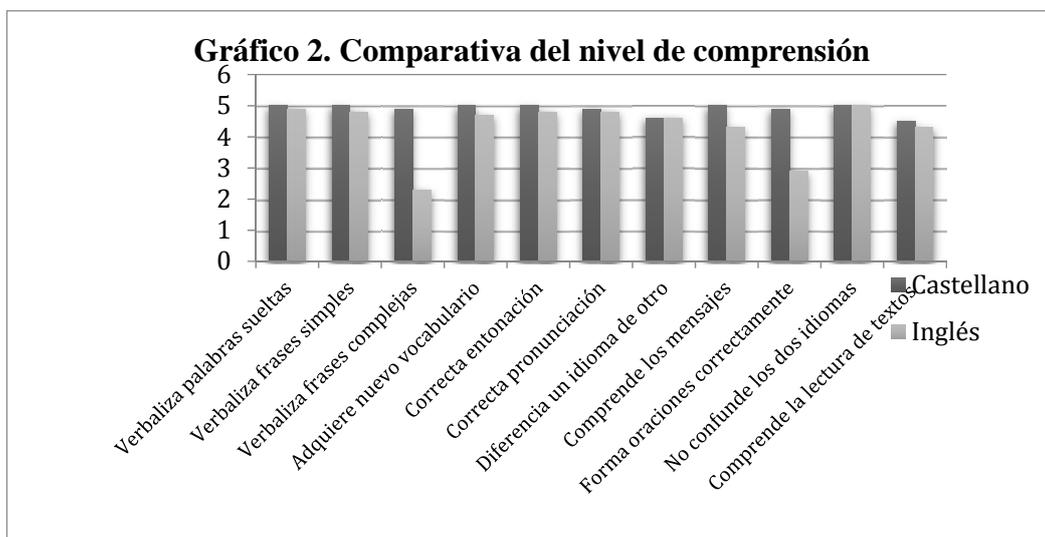
El nivel de comprensión y expresión oral y escrita es lógicamente mucho mayor en castellano que en inglés tal y como se describe en la tabla contigua:



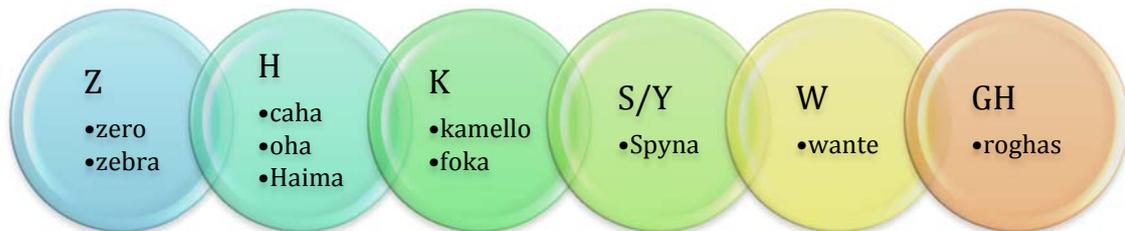
Los **tipos de errores más comunes en la escritura** en castellano son los asociados al exceso u omisión de algún grafema y a problemas de lateralidad, sobre todo con la j, s, y, z, d y b. Respecto a las confusiones concretas de dichas grafías, cabe destacar la qu, gu, h, d, t, p, b, v, c, z, g, j, ch y ll.

Son capaces de reconocer las palabras, pero presentan dificultades en su lectura, produciendo errores al asociar las palabras con sonidos similares. Confunden aquellas parecidas a la hora de identificarlas por su escritura (bike con like) y también aquellas con una fonética similar (cake con kite). Las dificultades más frecuentes se dan a la hora de ordenar los sonidos para formar una palabra y colocar las letras en el orden correcto a la hora de escribir. Muchos errores han sido subsanados con el paso del tiempo.

Respecto al **nivel de comprensión oral y escrita**; en español, el aprendizaje es más literal y directo. Son capaces de realizar una producción oral mucho más completa: comprenden, conocen mucho más vocabulario y han asimilado inconscientemente las reglas. En inglés, el input es trabajado en un ambiente natural. El aprendizaje no es espontáneo. Ha de ser provocado. Sin embargo, el nivel es bastante elevado:



Por último, en lo relativo a las interferencias entre una lengua y otra; los resultados obtenidos tras el análisis de comprensión oral y escrita en los alumnos demuestran que no existe confusión entre ambos idiomas. Distinguen la mímica de los sonidos de cada fonema, incluso diferencian la de cada idioma. Algunas de las palabras escritas en castellano guardan relación con patrones específicos de la gramática inglesa:



A la hora de responder suelen hacerlo en castellano, aunque son capaces de comprender los mensajes en inglés, área en la que se da mucha más importancia a la comprensión y la expresión oral. Su lenguaje es fluido aunque aún no sean capaces de elaborar frases largas y bien estructuradas.

## Discusión

En la **metodología** de lengua castellana, los recursos utilizados son dirigidos, individuales y han sido extraídos de una editorial. En la metodología CLIL, los materiales son de elaboración propia, no dirigidos y de uso individual y colectivo.

Respecto a la **competencia lingüística**, no existe confusión entre ambos idiomas, pero es inevitable que una lengua interfiera con la otra. Las principales dificultades se encuentran en la escritura. Durante las clases de inglés, se evita en todo momento el uso de la lengua materna: aspecto necesario y que mejora la motivación y pronunciación de los alumnos.

El **método lectoescritor** en castellano sigue la metodología mixta. Por el contrario, la lectoescritura inglesa es enseñada a través de un método fonético. En ambas metodologías, se utiliza la correspondencia visual-fónica y la comprensión lectora y se siguen estrategias de divisiones silábicas o búsqueda de palabras.

Los **materiales** son muy visuales y originales. Esto ayuda a codificar los elementos visuales en la memoria de trabajo (Dempere-Marco, 2012), fomenta la autonomía del alumno y mejora las intenciones de aprendizaje, características principales de los materiales de la metodología CLIL (Mehisto, 2012).

Respecto a la **competencia lingüística**, los alumnos construyen frases cada vez más complejas pues se beneficiarán de los mecanismos utilizados en la lengua materna (Murado, 2010). Actualmente, se encuentran en la tercera y última fase logo-silábica en la lengua materna. En inglés, están en un punto intermedio entre la segunda fase de “blending” o unión de sonidos y “reading” o lectura.

Los **errores más comunes** en castellano están asociados al exceso, omisión o confusión en la escritura de algún grafema y a problemas de lateralidad. Todos ellos son aspectos naturales y normales en la interpretación de los elementos gramaticales. En inglés los errores más comunes se centran en la confusión de palabras con una fonética o escritura similar. En ocasiones, aplican reglas gramaticales erróneas asociadas a otras palabras, por ser éstas excepciones.

Del mismo modo, también emplean estructuras gramaticales de lengua inglesa en la escritura en castellano, sobretodo con la z, h, k, y, w, gh y la omisión de la e delante de una s. Esto puede ser debido a las dificultades para diferenciar aquellas palabras similares a los dos idiomas, tal y como recoge Cartava, 2011. En el área de inglés, el ambiente creado aporta desaffios comunicativos y provoca la desaparición del filtro afectivo o ansiedad detallado en la teoría "The Monitor Model" (Krashen, 1982).

Así como en la escritura presentan errores, en los mensajes orales no presentan esta dificultad. Si se observa la comparativa del análisis de comprensión y expresión oral; la pronunciación y adquisición de vocabulario presentan resultados equivalentes.

Entienden los enunciados independientemente del idioma utilizado, lo cual puede ser debido tanto a la gran cantidad de input que reciben como al refuerzo que se utiliza para crear el output y que mejora notablemente la retención de contenidos.

Se ha observado que en muchas ocasiones contestan en español si se les pregunta en inglés. Esta dificultad puede ser causa de que no adquieren las estructuras gramaticales ni los conceptos de manera consciente (Krashen, 1982) o porque su nivel es inferior a la de la lengua materna, por lo que utilizan únicamente aquellas frases simples o conocidas.

## Conclusiones

Se refuta la hipótesis *"la metodología utilizada en la lengua castellana es más compleja y utiliza un abanico más amplio de recursos que la lengua inglesa."* ya que la metodología utilizada en lengua castellana es más metódica y utiliza menos recursos que la lengua inglesa.

El proceso de lectoescritura en sí mismo es complejo en ambas metodologías. Mientras que en castellano se inicia siguiendo varias fases y teniendo en cuenta los prerrequisitos básicos de orientación espacial, esquema corporal y lateralidad, en inglés ya se cuenta con estos conocimientos, pero se deben asentar las bases del idioma, siendo muy complejo en cuanto a su diferente fonología, excepciones y estructuras gramaticales.

Ambas guardan ciertas similitudes ya que aprender a leer y a escribir no es sólo reconocer los fonemas o memorizar el alfabeto, sino que incluye representar el significado y crear conocimientos transversales que complementen su acción.

El objetivo principal en el área de inglés está más encaminado a la expresión y comprensión oral, mientras que en castellano, tanto la expresión y comprensión oral como la escrita son elementos primordiales. En ambos contextos se da especial importancia a que los materiales sean reales. En castellano, se utilizan los establecidos por las editoriales mientras que en inglés son de elaboración propia.

Se acepta la hipótesis parcialmente. *“las dificultades más frecuentes son errores fonológicos y en castellano son lectoescritores”*.

Los alumnos presentan un nivel de desarrollo lingüístico acorde a su edad y son capaces de reconocer sus errores gramaticales tanto hablados como escritos, siendo capaces de corregirlos.

Han demostrado tener unas competencias en la comprensión y expresión oral muy alta, entendiendo incluso enunciados complejos. La lectura alcanza niveles óptimos globales. En ambos currículos encontramos que las menores dificultades son las referentes a pronunciación y entonación, comprensión lectora y reconocimiento de sonidos silábicos.

Por todo ello, las dificultades en la producción oral y lectora son de ningún modo comparables a la expresión escrita. Son capaces de agrupar los sonidos producidos en cada idioma y de segmentar las palabras en unidades mínimas de significado, pero existe una mayor dificultad si estas codificaciones han de traspasarse al lenguaje escrito.

Al igual que en el desarrollo de la comunicación oral, los resultados son mejores en castellano, en donde están consolidando la última fase logosilábica, que contrastado con la lengua inglesa es muy superior ya que están pasando de la segunda fase o “blending” a la tercera y última fase: “reading”.

Existen puntos comunes en el tipo de errores obtenidos en ambos sistemas, concernientes a la lateralidad aún no definida, la adición u omisión de grafemas y el cambio de palabras por su parecido escrito. El más común es la confusión, omisión o adición y colocación o uso de varios grafemas en castellano, y sonidos en inglés. Sin embargo, en inglés existe una mayor confusión entre palabras que son similares en cuanto a su fonética o escritura y existe una dificultad más acrecentada con los sonidos dobles.

## Referencias bibliografía

Cartava, C. (2011). Estudio léxico contrastivo inglés-español. (Tesis de doctorado). Universidad de León, España. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37647>

Dempere – Marco, L., Melcher D.P. & Deco, G. (2012) Effective Visual Working Memory Capacity: An Emergent Effect from the Neural Dynamics in an Attractor. PloS One, (7), 42-79. doi: 10.1371/journal.pone.0042719

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Estudio europeo de competencia lingüística EECL. 2012. Madrid, España. Ministerio de Educación, Cultura y deporte.

Krashen, S. (1982): Principles and partice in second language acquisition. Oxford. Pergamon.

- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (21), 15-33.
- Meyer, O. (2010). Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza. *Pulso*, (33), 11-29. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7204>
- Murado, J. L. (2010) Didáctica de Inglés en educación infantil: Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Vigo: Ideaspropias. Recuperado de: [http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos\\_web/documentos/978-84-9839-123-7.pdf](http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-9839-123-7.pdf)
- Spagna, D. (2012) The relationship between learning styles and strategie. An empirical study. (Tesis de doctorado). Departamento de Filología Moderna, Universidad de Alcalá. España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/14101>
- Torregosa, G. (2011) Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas volumen*, (20), 89-94. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10109>

## Capítulo 21:

### La importancia de la educación emocional y social en la Educación Primaria. El reto de su integración curricular

Natalia Miguel Ramos

#### La Educación Emocional y Social en el contexto educativo formal

Tradicionalmente, el desarrollo cognitivo y conductual ha gozado de un protagonismo e importancia especial en el contexto educativo formal que pasaba por alto los procesos emocionales subyacentes que inciden en los mismos. El sistema educativo ha tomado como fin prioritario el conseguir alumnos académicamente excelentes (Olmedo-Montes, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo, 2009) sin cuestionar la posibilidad de que su bienestar emocional y psicológico podría sustituir en importancia tal fin o de qué manera podría contribuir positivamente a él. Afortunadamente, dicho panorama comienza a desdibujarse a partir de 1995 gracias a la labor divulgativa de D. Goleman y su best seller *La inteligencia Emocional*, así como de otros autores.

Por su parte, las normativas europeas, nacionales y autonómicas subrayan la importancia de conseguir un sistema educativo que logre el desarrollo personal, interpersonal e intercultural del alumnado y que, a su vez, contribuya al bienestar tanto individual como colectivo. (Guijo-Blanco, Núñez-Güemes, Saiz-Manzanares, 2009).

Entre estos documentos europeos señalamos, a modo de ejemplo, el Informe Delors (1996) que introduce por primera vez la educación emocional dentro de las enseñanzas regladas, al señalar cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI: 'Aprender a conocer', 'Aprender a hacer', 'Aprender a convivir' y 'Aprende a ser'. De entre todos, los dos últimos están íntimamente ligados a la Educación Emocional en cuanto que hacen referencia a la inteligencia inter e intrapersonal. También queremos hacer referencia a las ocho competencias básicas para un aprendizaje significativo y permanente planteadas por la Comisión Europea (2007), de las cuales la sexta se refiere a las competencias cívicas y sociales. Por tanto, de nuevo observamos una estrecha relación con las competencias emocionales en cuanto que dentro de la misma concretamos aquellos conocimientos y habilidades individuales que nos permiten comprender la realidad social, relacionarnos con los demás, cooperar, comprometernos y afrontar conflictos entre otros.

A nivel nacional y autonómico, tanto la LOE 2/2006 y la LOMCE 8/2013, como sus respectivos decretos autonómicos recogen, en mayor o menor medida, diversos contenidos de corte social y/o emocional entre los cuales podemos señalar la libertad personal, la tolerancia, el respeto, la importancia del esfuerzo y responsabilidad individual, la motivación, la resolución pacífica de los conflictos, la adaptación a los cambios, la actitud crítica, la solidaridad y la cooperación.

## La Educación Emocional y Social y su influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria.

Son numerosas las repercusiones positivas sobre los diferentes aspectos de la vida del niño las que, según un amplio número de autores, tiene el desarrollo de las competencias y capacidades emocionales. Elias et al., (1997); Zins y Elias, (2006) citados en Durlak, Dymnicki, Taylor, y Schelling, K. (2011) sugieren que los esfuerzos dirigidos a promover el aprendizaje social y emocional del alumnado prometen ayudar en la consecución del éxito escolar y en la vida. En la misma línea, si *'la Inteligencia Emocional es un concepto capaz de predecir con mayor aproximación que el CI el éxito académico y personal, el siguiente paso sería la necesidad de incorporar este tipo de conocimientos en la educación escolar'* (Olmedo-Montes, 2009:449).

Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) consideran que existen cuatro áreas primordiales en las que una insuficiente Inteligencia Emocional podría facilitar la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- ❖ **Las relaciones interpersonales:** ser emocionalmente inteligente nos facilita contar con más y mejores relaciones sociales, pues nos permite ser críticos a la hora de compartir con los demás la información adecuada acerca de nosotros mismos. Por otra parte, el conocer y manejar los propios estados emocionales es imprescindible para la posterior identificación y manejo de las emociones de los demás. Las personas con una alta Inteligencia Emocional son capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales de mayor calidad.
- ❖ **El bienestar psicológico:** las personas emocionalmente inteligentes gozan de un mejor ajuste psicológico y por tanto, de un mayor bienestar emocional. De hecho, cuanto más desarrollada se encuentra la Inteligencia Emocional, menor es la probabilidad de que aparezcan trastornos como la ansiedad social o la depresión. Además, el desarrollo de la Inteligencia Emocional implica una menor rumiación de los problemas pues favorece el empleo de mejores estrategias de afrontamiento de los mismos.
- ❖ **El rendimiento académico:** la capacidad para atender a las emociones propias, experimentarlas con claridad y poder reparar los estados de ánimo negativos influye en la salud mental del alumnado, al generarles un equilibrio psicológico que a su vez, afectará positivamente a su rendimiento académico. Las investigaciones también muestran una relación positiva entre las habilidades emocionales y sociales de los niños y su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995, en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010) pues el desarrollo de éstas les ayuda a gestionar el estrés de manera efectiva y a superar dificultades como el seguimiento de instrucciones o mantenimiento de la atención, fomentando buenas relaciones con sus compañeros y facilitándoles el control de emociones negativas como el enojo y la angustia. (Arnold et al., 1999 y McClelland et al. 2000, en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010). *'En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales.'* (O'Neil et al., 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997, citados en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010:22).

En esta línea también Durlack y Weissberg, (2007), citados por Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) realizaron un meta-análisis de 300 estudios que concluye que los programas orientados al desarrollo social y emocional mejoran considerablemente dichas competencias así como el rendimiento académico.

- ❖ **Las conductas disruptivas:** el alumnado con menor nivel de Inteligencia Emocional presenta índices más elevados de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales. En consecuencia, la probabilidad de que se desarrollen comportamientos antisociales y conductas problemáticas, como por ejemplo el consumo de sustancias nocivas, es mayor, (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pertrides et al., 2004 citados en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009). Además, *‘las escuelas que utilizan programas de aprendizaje social y emocional informan de un incremento en el éxito académico, una mejora de la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes y un descenso en las conductas problemáticas’* (Grennberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Frederick, Resnick, Elias, 2003 citados en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009:485). Podemos por tanto exponer que cuanto mayor es el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado, menor es el riesgo existente respecto a que realicen comportamientos disruptivos, agresivos o violentos.

Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) consideran que la educación emocional puede contribuir positivamente en la prevención de conductas problemáticas, área que consideran de intervención prioritaria. Consideran que gran parte del fracaso escolar no es atribuible a carencias intelectuales y que muchos de los problemas escolares tienen origen en el ámbito emocional. Proponen considerar las emociones como un elemento más dentro del currículo educativo pues aunque no existe en éste ninguna asignatura que trabaje de forma específica el conocimiento, comprensión, regulación y expresión de las emociones, sí se exige al alumnado de manera implícita que sepan resolver de manera inteligente las distintas situaciones y conflictos emocionales a los que se enfrentan.

Álvarez (coord.) y otros, 2003, citado en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010, apuntan similares efectos positivos de la Educación Emocional en los diferentes ámbitos de la persona. Entre los cuales destacan, en directa relación con el contexto educativo, el aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, el menor número de expulsiones de clase, una disminución de la ansiedad y el estrés, con una consecuentemente mejora del rendimiento académico, en definitiva, una mejor adaptación escolar. Añade que la Educación Emocional repercute en una buena adaptación social y familiar, en la disminución de la violencia y de las agresiones; en un menor índice de conductas antisociales o socialmente desorganizadas; como por ejemplo la disminución del consumo de drogas; de la aparición estados depresivos, y de trastornos de alimentación, etc. Por su parte, Guijo-Blanco, Núñez-Güemes y Saiz-Manzanares (2009) exponen que existe una correlación directa y significativa entre las competencias emocionales y los siguientes ámbitos de la persona:

- ❖ Aprendizaje y rendimiento académico
- ❖ Competencia o adaptación social
- ❖ Salud mental y física
- ❖ Autoeficiencia, constancia, aprovechamiento del tiempo, concentración y competencia metacognitivas
- ❖ Menos conductas disruptivas y agresivas
- ❖ Menos comportamientos dependientes o intimidatorios
- ❖ Menos conductas de riesgo

La falta de motivación del alumnado es una de las principales problemáticas a las que el profesorado dice tener que enfrentarse cotidianamente en el aula. Para Olmedo-Montes (2009) el llamado aburrimiento escolar tiene sus raíces en un currículo que no puede competir con la ingente cantidad de información que circula por las redes mediáticas. Propone por tanto implementar tareas típicas de la inteligencia práctica, que vienen a coincidir con los requerimientos de la IE, concluyendo que *'manejar las emociones de cara a fomentar el aprendizaje en el ámbito educativo, podría considerarse sinónimo de motivación.'* (Olmedo-Montes, 2009:452)

Para Bucher, Antognazza y Sciaroni (2009) la confianza en uno mismo, el autocontrol, las buenas habilidades de adaptación y ser capaz de gestionar conflictos, son habilidades emocionales que ayudan a todas las personas a disfrutar de las situaciones positivas de la vida y a reaccionar de manera apropiada ante los problemas, respondiendo a los cambios y haciendo frente a los temores de un modo constructivo.

El desarrollo moral también es uno de los pilares fundamentales de la Educación Emocional, Cabezas-Hernández (2009) toman en consideración el papel crucial que las emociones tienen en dicho desarrollo. Así justifica la necesidad de una Educación Emocional que facilite el desarrollo de las capacidades para reconocer creencias, valores y daños morales propios y ajenos. En la misma línea, Cooper y Sawaf, 1997, citado por Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, 2004, consideran que los valores fundamentales de una persona, así como el carácter que demuestra en la vida derivan principalmente de las cualidades emocionales subyacentes y no solo del Coeficiente Intelectual.

Finalmente, podemos observar también la interrelación entre desarrollo moral y emocional en cuanto que algunas emociones como la culpa o la vergüenza tienen una explícita base moral, pues conllevan la elaboración de juicios de valor positivos o negativos sobre las acciones propias o ajenas, con su consecuente deseo de premiar o penalizar dicha acción, en función de si se adecua o no a nuestro sistema de valores morales. Estas emociones tienen una *'clara implicación en la motivación de la acción moral pues llevan a potenciar ciertas conductas que fomentan el bienestar del grupo o a inhibir, rechazar o penalizar aquellas vistas como dañinas.'* (Cabezas-Hernández, 2009:21)

Por todo ello concluimos que, aun pudiendo variar los efectos de la inteligencia socio-emocional en el rendimiento en función de la etapa educativa y de las asignaturas consideradas (Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo 2009), el no incluir las competencias emocionales y sociales en el sistema educativo constituye, a nuestro juicio, un grave error que repercute negativamente en el desarrollo personal, social y moral del alumnado al limitar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

## Posibilidades de implementación de la Educación Emocional y Social en el aula.

Por modelos de implementación de la Educación Emocional nos referimos a las estrategias y procedimientos que hasta el momento se han concebido para trabajar los contenidos de la Educación Emocional en el contexto educativo.

Bisquerra (2006) propone tres modelos de implementación: la intervención por programas, dentro de la cual propone diversas formas de acercamiento a la misma, el modelo de consulta y la educación emocional como tema transversal.

La implantación del modelo de programas sería para Bisquerra (2006) el objetivo final al que el centro educativo debería llegar. Sin embargo, ésta no es una tarea fácil dado que dependerá de las características y condiciones tanto del centro educativo, como del profesorado. Para intentar dar respuesta a esta situación, debemos exponer que existen otras formas de comenzar a introducir los contenidos socio-emocionales en la escuela: la orientación ocasional, las asignaturas optativas o los programas en paralelo, en horario normalmente extraescolar, pueden constituir un buen punto de partida.

Bisquerra (2006) considera que la desventaja con las que cuentan estos modelos de intervención anteriormente mencionados se refiere a su situación fuera del currículum académico obligatorio, así como del horario establecido en el caso de los programas en paralelo, los cuales se suelen desarrollar en horario extraescolar. En cualquier caso, la consecuencia directa es que la Educación Emocional no llega más que a una minoría del alumnado, que además, lo suele percibir como no importante, o menos importante que los contenidos que se imparten dentro de las asignaturas obligatorias. La orientación ocasional por su parte, consiste en que el docente aproveche determinados momentos para vincularlos con los objetivos de la educación emocional. Al poder darse estos momentos dentro del horario académico establecido, no cuenta con las desventajas anteriormente señaladas, pero sí con una principal y es que su puesta en práctica depende únicamente de la voluntad e iniciativa del propio docente.

El Plan de Acción Tutorial ha constituido tradicionalmente el espacio más utilizado para ubicar contenidos que se alejaban de lo estrictamente curricular. Tiene la gran ventaja de poseer acceso directo al total del alumnado al estar contemplado dentro del horario lectivo, por ello, consideramos que es un instrumento educativo con enorme potencial para dinamizar y coordinar las acciones sobre Educación Emocional que se llevasen a cabo en el centro (Bisquerra, 2006). Oliva et al., 2008, citado por Hernando, Oliva y Pertegal, 2010, consideran el Plan de Acción Tutorial y los programas que se suelen insertar en este espacio, junto con la propuesta de temas transversales las formas de inserción curricular de los contenidos socioemocionales con más trayectoria. Sin embargo, aluden a la falta de trabajo sistemático, integral e intensivo para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

La integración curricular e integración curricular interdisciplinaria, así como el Sistema de Programas Integrados (SPI), que detallamos más adelante, se incluyen también dentro de las diferentes formas de intervención que tienen como fin primordial la completa implantación de un modelo de programas en el centro (Bisquerra, 2006).

Retomando el modelo de consulta, la consulta colaborativa sería la más apropiada en el ámbito de la educación, pues en ocasiones, el consultor ofrece servicio directo con el cliente, que en este caso podría ser desde un alumno, hasta el centro educativo en general. Además, la responsabilidad de todo el proceso de consulta es compartida por consultante y consultor.

Junto con otros temas transversales, como son la educación para la salud, la educación ambiental o la educación para la igualdad de oportunidades, entre otros, podríamos contemplar también como un nuevo tema transversal la Educación Emocional.

Esto supondría trabajar en una doble vertiente: por un lado, las problemáticas del alumnado pueden ser un contexto que propicie el trabajo de los contenidos de la Educación Emocional de una manera más específica; a la vez que dichos contenidos deben concretarse en lecciones que, aunque sean breves, deberán estar presentes en todo el currículum. Considerar la Educación Emocional como un tema transversal tiene como principal ventaja que el profesorado en su totalidad puede participar de ella en las asignaturas curriculares que imparta y como éstas serán obligatorias, llegará a la totalidad el alumnado.

*‘Desde las diferentes materias académicas también se debería tener presente la dimensión emocional. La integración curricular de los temas transversales, es decir, la infusión de contenidos transversales en las diversas áreas académicas es lo que justifica la denominación de transversalidad.’ (Bisquerra, 2006:254)*

Es a esto a lo que llamamos integración curricular de los contenidos de la educación emocional. Cuando el profesorado de las diversas áreas se coordina para armonizar los contenidos socio-emocionales que se encuentran impartiendo de manera integrada en sus respectivas asignaturas, estamos hablando de una integración curricular interdisciplinaria.

Por último, contamos con el Sistema de Programas Integrados (SPI), que como su propio nombre indica, consistiría en buscar interrelaciones entre los diferentes programas que se estén implementando en un centro educativo, con el objetivo de producir un efecto de sinergia que potenciará el sentido que cada uno tiene por sí mismo.

En la línea de Bisquerra (2006), Álvarez (coord.) y otros, (2006) citado por Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2010) exponen similares posibilidades de intervención: orientación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, créditos de síntesis, acción tutorial, integración curricular, integración curricular interdisciplinaria y sistema de programas integrados.

Por su parte, Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, (2004) proponen tres perspectivas desde las que llevar a cabo la Educación Emocional en el ámbito educativo:

- ❖ La autorreflexión del docente sobre la propia práctica educativa como punto de partida para la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Esta perspectiva incorpora el desempeño cotidiano del profesorado como un elemento fundamental que educa la inteligencia emocional de los niños y niñas. Por ejemplo, la gestión que el docente hace de un conflicto es un referente de conducta para el alumnado, que tenderá a imitarlo cuando se den situaciones similares. La reflexión del docente acerca de su actuación en relación con los sucesos cotidianos del aula, le posibilitará desarrollar actuaciones cada vez más sistemáticas y consecuentes con la Educación Emocional que pretende llevar a cabo.
- ❖ La integración de prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de las capacidades tanto cognitivas como emocionales.
- ❖ El entrenamiento específico de habilidades emocionales mediante un programa diseñado a tal efecto e integrado en el currículum ordinario, bien en las tutorías o en las distintas asignaturas.

Guijo-Blanco, Núñez-Güemes, Saiz-Manzanares, (2009) plantean dos opciones para integrar la Educación Emocional en las aulas de Educación Infantil, transferibles también a la etapa de Educación Primaria. Ambas opciones tienen como protagonista al profesorado. En primer lugar, porque se pretende que él sea modelo y modelador de las competencias sociales y emocionales, en sintonía con la autorreflexión del docente que proponían Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, (2004); y en segundo lugar, porque se le considera suficientemente formado para ofrecer a su alumnado una instrucción directa en competencias socio-emocionales a través de acciones específicas, que podrían ser diseñadas y secuenciadas por él mismo. Por último, estos autores advierten de la inconsistencia que podría tener optar únicamente por una opción, en vez de por el desarrollo simultáneo de ambas.

Para finalizar, subrayaremos que son múltiples y muy diversas las modalidades de implementación de la Educación Emocional, poseyendo todas ellas determinadas ventajas y ninguna a la vez quedando libre de desventajas o limitaciones. No existiría, por tanto, una fórmula ideal para la incorporación de los contenidos socio-emocionales en el ámbito educativo, sino que cada contexto educativo deberá valorar sus necesidades y características concretas así como las de su alumnado, familias, profesorado y Personal de Administración y Servicios para dar con la opción que mejor se adapte a ellas.

## Conclusiones

En la actualidad, las bondades de la educación emocional gozan de gran reconocimiento entre los profesionales de la educación. Podemos encontrar gran cantidad de estudios que analizan diferentes posibilidades de implementación y cada vez más recursos para su aplicación en las aulas. Sin embargo, todavía echamos en falta una mayor sistematización de los contenidos que sea realmente aplicable en la cotidianidad de los centros escolares.

La integración curricular de los contenidos socio-emocionales debe ser considerada como un reto que implica una nueva manera de organizar el aprendizaje de tal manera que los contenidos curriculares se enlacen de una manera natural con los contenidos de la Educación Emocional. Del mismo modo en que las emociones surgen y fluyen en las diferentes situaciones de la vida, en los centros escolares el desarrollo de las competencias emocionales y sociales tendría que ir ligado a sucesos cotidianos del mismo y no trabajarse de una forma aislada.

## Bibliografía

- Bisquerra-Alzina, R. (coord.) (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bucher, M., Antognazza, D. & Sciaroni, L. (2009). What do you fear about middle school? Exploring emotions with a t-lab analysis. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. pp. 519 – 522.
- Cabezas – Hernández, M. (2009). Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. pp. 21 – 25.

- Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO. Consultado el 5 de Noviembre del 2017. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schelling, K. (2001). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 81 (1) pp. 405-432.
- España, 2006. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 106, 4 de Mayo del 2006, pp. 17158-17169.
- España, 2013. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado 295, 10 de Diciembre del 2013, pp. 97858-97873.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., López-Pina, J. A. & Soto, G. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. pp. 473- 479.
- Gallardo-Vázquez, P. & Gallardo-López, J. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen educación.
- Gallego-Gil, L.D. & Gallego-Alarcón, M. J. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Guijo-Blanco, V., Núñez-Güemes, A. & Saiz-Manzanares, C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Pp. 529- 534.
- Olmedo-Montes, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Pp. 449 – 453.
- Portegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), pp.1-14. Recuperado el 5 de Noviembre del 2017. Disponible en <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>
- Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2009). Las habilidades emocionales en el contexto escolar. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Pp. 481- 487.

## Capítulo 22:

### Inclusion of immigrant children

Janet Wolf  
Raquel Casado-Muñoz  
Francesca Pedone

#### Introduction

The Middle East and sub-Saharan African countries have been suffering by wars during last few years and therefore Europe meets new challenges that are caused by new waves of refugees, which are crossing the borders of Europe every day. The number of first time asylum applicants exceeded 1.2 million in 2015, compared to about half a million the previous year. By the second half of 2016 (“Statistika migrace a migrující populace – Statistics Explained,” n.d.), the crisis seemed to have decreased, thanks to a great extent to a European agreement signed in March 2016 with Turkey that allowed Greece to return all new irregular migrants to Turkey in exchange for money and easier immigration to Europe for Turkish nationals (Council of the EU, 2016). Majority of migrants is consisting of young or more than young people, forced to abandon their own homes, their own cities, their own schools. Although this could look like talking about individual dramas, abandoning schools and depriving a whole generation of education means, really, prejudicing the future of the whole society and prejudicing the future of the countries of origin, which would be deprived of potential future productive and managerial classes. In addition, it also means compromising the future of host countries, for which the presence of new immigrants would only be a problem to handle, rather than an opportunity for growth and development.

The deeper change processes in modern societies recognize education as a key role. Education, in fact, is the necessary precondition for people to be able to exercise consciously its own freedoms, to achieve its own individual vocations, to increase common good with the cooperation of everyone. In addition, education is the basic tool through which a society transmits its own identity, ensures fundamental rights, and is able to progress over time. EU policies regarding social inclusion highlight the relevance of reaching a large level of diversities on school populations across EU countries (OECD, 2015), a population made up of “... increasing ethnic, cultural and linguistic diversity due to a range of political and economic factors including the expansion of the European Union and the arrival of refugees from a wide range of Asian and African countries” (Smyth, 2013, 298). The recent arrival of migrants in Europe made this an even more pressing issue. Schools are becoming more socially, economically or ethnically various; classroom environments and instructional relationships also become more challenging grounds, and place new demands that shape or constrain teachers’ pedagogical choices (Gardinier, 2012).

Although there is no simple way to manage migrant's inflows, the importance of designing policies that favor their integration from the very beginning is amply recognized by international organizations (e.g. OECD, UNHCR). Refugee inflows can bring benefits to the economies and societies of developed countries if inclusion policies are well designed and effectively implemented. A transformation could become a great opportunity for growth and development for the whole EU but it needs quick social inclusion processes involving both labor market and education system. Educational and training systems are therefore central on transformation of European society but, right for this reason, they need to be re-project and focused on a multicultural society. This means that we need to consider a multicultural educative approach in order to reduce difficulties on training and facilitate social and economic integration processes.

## Generally about migration and migration policy in the Czech Republic

As pointed above, migration is a complex and dynamic phenomenon that has its social and economic impacts on all countries, including the Czech Republic (further also as „CR”). Entry, stay and integration of foreigners in the territory of CR are processes, which bring positive and negative consequences into the Czech society and these processes are dependent, to a large extent, on an active and flexible approach of the Czech Republic as a whole country. (Ministerstvo vnitra ČR, 2015) The Czech Republic remains an important country in terms of migration, although the migration flows fell sharply due to the economic crisis. According to official statistics, the total number of immigrants holding a residence permit by date of 31 December 2016 counted to 496,413 foreigners, which represented approximately 4.74 % of the total population. The major immigrant communities are Ukrainian, Slovak and Vietnamese. (Ministerstvo vnitra ČR, 2017)

“European societies are and will continue to become increasingly diverse. ... Human mobility, in varying degrees and for a variety of different reasons, will be an inherent feature of the 21st century for Europe as well as globally, meaning the EU not only needs to step up gear when it comes to managing migration flows, but also when it comes to its integration policies.” (European Commission, 2016)

The Czech Republic's migration policy is firmly embedded within the framework of the European Union's (further also as „EU”) common policies and its implementation is a result of the EU's common legal instruments. The specific areas of migration that are most regulated by the EU's common policies include, above all, international protection (asylum and subsidiary protection), common visa policy, protection of the EU's external borders and the area of returns (including the expulsion of illegally staying foreigners). In the areas of legal migration and integration of foreigners, the Member States of the Union have maintained a relatively high degree of sovereignty. (Ministerstvo vnitra ČR, 2015)

The Ministry of the Interior is a responsible organ for the issue of the international migration and asylum, both at the legislative and conceptual level (international migration, asylum), as well as its implementation (asylum, residence permit, travel documents). (Vláda ČR, 1969) However, what concerns the implementation of integration policy, other ministries have their responsibilities, too. Their task is to present proposals of intentions to implement integration policy in their areas of expertise and consequently implement them. (Ministerstvo vnitra ČR, 2015)

The Czech Republic continues to apply the principles of migration policy formulated in the Migration Policy of the Czech Republic (adopted on 29 July 2015 by Resolution No. 621 of the Government of the Czech Republic). In addition to the state security, which is the cross-sectional element of the strategy, these are the following thematic areas: (1) integration of foreigners, (2) illegal migration and return policy (3) international protection, (4) external dimension of migration (including developmental and humanitarian aspects) (5) free movement of persons within the EU and the Schengen area, (6) legal migration and (7) consistency with the EU's common migration policies. (Ministerstvo vnitra ČR, 2015).

## Integration foreigners as a strategic element

Migration to the Czech Republic can be effective and beneficial to foreigners and majority society only if it is directly linked to integration measures. Integration of foreigners, as a two-way process involving both foreigners and majority, is an essential tool for a successful migration policy that can, if done properly, avoid social strain, eliminate the risk of social isolation or exclusion of foreigners, and allow foreigners themselves to respond adequately to changes in society.

The basic document of the integration policy is the updated Concept of the Integration of Foreigners – In mutual respect (further as "the Concept") and the Procedure for 2016. (Ministerstvo vnitra ČR, 2017) This document sets priorities that can be divided into five key areas: knowledge of the Czech language, economic and social self-sufficiency, socio-cultural orientation in society, relations between communities and the principle of gradual acquisition of foreigners' rights in connection with the gradual acquisition of higher residency status in the Czech Republic. (Vláda ČR, 2016) The target group of immigrant integration policy is that of third-country nationals, whose share in the structure of foreigners in the Czech Republic, despite the growing representation of EU citizens, is still majority and accounts for about 58 % of all foreigners in CR. Increased attention is paid to the education of foreign children, no matter if they are foreigners of non-European or European country, as their number is increasing significantly in the Czech Republic. (Vláda ČR, 2017)

## Integration children-foreigners into czech education system

The Ministry of Education, Youth and Sports is, in the field of integration of foreigners, responsible for the integration of foreigners through their education. In particular, the highest priority is given to the education in the area of (a) Czech language acquisition and the ability to communicate in Czech for schoolage foreigners in kindergartens, preparatory classes, primary, secondary, higher vocational and other education. What concerns the study at universities, foreigner students can study at public universities under the same conditions as citizens of the Czech Republic. In accordance with education of the mentioned target group, other priorities are given to (b) the support of continuous professional development of teaching staff and to (c) assistant teachers for foreigner pupils and pedagogical support plan.

Before some statistics will be put on a table, it is necessary to clarify the definition of “pupils/students foreigners” in the education system of the Czech Republic. Pupils-foreigners (in educational literature can be also find expression “pupils with a different mother tongue”) are defined as pupils whose parents have a different citizenship than Czech, meaning parents are citizens of a state other than the Czech Republic. This can include children who have just arrived or stay for a longer time in CR, as well as children of foreigners born in CR. Pupils-foreigners are classified according to the type of residence regimes into three groups, which in the end, determines the form of integration into the education system of CR. However, it is important to note that there is no difference in approach towards pupils-foreigners (regardless the residence regime) and Czech pupils. All foreign pupils have the same right to education and use of supplementary services (such as services of dining hall etc.) and they are treated under the same conditions as children whose mother tongue is Czech. Pupils foreigners are integrated into a group of pupils with special educational needs under the Decree No. 147/2011 Coll., On Education of Children, Pupils and Students with Special Educational Needs and Children, Pupils and Students Extremely Gifted, entered into force (MŠMT ČR, 2011).

In the academic year 2016/2017, kindergartens attended a total of 9,494 children foreigners of 99 different nationalities in the Czech Republic. Primary schools offered the possibility to attend pre-school preparatory classes which were used by 234 pupils-foreigners and regular classes in primary schools were attended by 20,237 pupils-foreigners. Secondary schools and conservatories educated a total of 9,277 students-foreigners, whereas higher vocation schools only 611 students-foreigners. It is not a surprise that the lead position with the highest number of foreign students is held by universities, private and public higher institutions, their number represents 43,622 foreign students. (Ministerstvo vnitra ČR, 2017).

As the main focus of this article is the inclusion of foreigners from the education point of view, the stop will be made to get a closer picture on priority areas mentioned above: (1) knowledge of Czech language, (2) the support of continuous professional development of teaching staff, (3) assistant teachers for pupils-foreigners and accompanying pedagogical support plan. (Vláda ČR, 2017) These areas overlap and do not exist one without another.

In May 2011 Decree No. 147/2011 Coll., On Education of Children, Pupils and Students with Special Educational Needs and Children, Pupils and Students Extremely Gifted, entered into force. According to the statement of this Decree, compensatory measures are allowed for pupils from an environment where they lack the necessary support for the proper course of education, and where pupils are disadvantaged by insufficient knowledge of the language of instruction, pupils-foreigners are considered as pupils with educational needs. This Decree allows pupils with special educational needs to use compensatory and supportive measures such as the use of educational methods that meet pupils educational needs, provision of individual support during classes and preparation for classes, use of school counseling services, individual educational plan (so called pedagogical support plan) and teacher assistant services. The school provides these measures on the basis of a pedagogical assessment of the learner's educational needs, the continuous evaluation and results of his/her education. (MŠMT, 2011) Pursuant to this decree, primary schools may request funds for salaries of teacher assistants for pupils-foreigners. These assistant teachers help pupils with their adaptation in the school environment, also help regular teachers with communicating with pupils, with individual work for pupils, and with removing pupils' pedagogical and educational difficulties.

For a pupil with a different mother tongue, whose, often poor, knowledge of the language of instruction prevents him from full integration into learning process, the Pedagogical Support Plan is an appropriate solution. It help teachers (and other people involved) to think about the possibilities of supporting the pupil, his organization and above all, the way of balancing language barriers. In other words, it will help to plan the development of the language and socialization of the new pupil. (META o.p.s., n.d.-b).

Insufficient knowledge of Czech is an obstacle to the successful inclusion of foreign-born children, as it limits their school achievements and negatively affects their possibilities for further education. Therefore, it is important to focus integration measures on both the provision of equal opportunities in the education for foreign children with a different mother tongue, as well as developing professional competences and intercultural competences of teachers in the education of children with a different mother tongue. In the area of teaching and learning Czech language as a second language, the Ministry of Education, Youth and Sport develops and supports the following activities: design of the Czech language teaching/learning system as the second language, creating a method for evaluating pupils-foreigners level of Czech language knowledge and communicating competences for more effective assignment to classes, operation of Czech language courses for pupils-foreigners at schools, support of Czech language courses in addition to regular Czech language teaching and learning at schools, support the use of interpreting services to mediate communication between the child, its legal representatives and school (Vláda ČR, 2017).

As mentioned above, teachers and their continuous professional development in the area of education of children-foreigners plays the important part in the whole education process. Those who educate have to be ready to deliver the best among students. In these times when enormous demands are imposed on teacher profession, it is necessary to provide teaches with sufficient methodological and training help. Thus, the way teachers are trained and the support they receive from the education authorities is essential. Such support should already start during initial teacher education and should continue during in-service training. As stated in the report of Eurydice (Eurydice, 2004, p.62), it involves not just acquiring a theoretical body of knowledge but above all confrontation with real situations and practical experience.

In cooperation with the National Institute for Further Education in 2016, the Ministry of Education, Youth and Sports continued to implement steps to support the system of professional support for pedagogical staff educating children-foreigners. This cooperation fulfills the objective of linking the coordination of activities aimed at the appropriate integration and quality teaching of children-foreigners, introducing the cooperation of individual actors into practice, accessing information on foreigners' education and providing systematic, targeted methodological and educational support to schools, school facilities, families of pupils-foreigners. (Vláda ČR, 2017) The target groups of this project are teachers of kindergartens, primary and secondary schools, leading management of kindergartens, primary and secondary schools and other participants in the integration of foreigners (e.g. families of children, pupils-foreigners). To do so, the National Institute for Further Education supports and cooperates with other governmental and non-governmental non-profit organizations and operates websites where these target groups can find help in various possibilities. (NIDV, n.d.-a).

## Organizations and institutions as a help to implement integration policies

Even though the numbers of students-foreigners does not seem so high in the Czech Republic, their education brings a challenge into the educational system for all parties involved. Therefore, for effective and successful application, it is necessary to choose appropriate integration tools. Institutions and organizations set up to help implement integration policies (not only) in education can be considered as one of these important tools. These institutions and organizations can be divided, according to the provider, into three main groups, namely: governmental institutions, non-governmental non-profit organizations (NGOs), international organizations and institutions operating also in the Czech Republic. Although these institutions and organizations provide a lot of services for foreigners in general, we will focus only on those that are connected to the sphere of education in the areas mentioned above.

### Governmental institutions

Refugee Facilities Administration of the Ministry of Interior opened within projects financed by the European fund for the integration of third-country nationals Centers for support of the integration of foreigners (CPIC). The target group of CPIC are third country nationals (countries out of EU) legally residing in the territory of Czech republic and persons who have been granted international protection (refugees and beneficiaries of subsidiary protection). CPIC should initiate, organise and carry out the activities supporting social, legal, lingual and cultural position of foreign nationals and address the current problems of foreign nationals. All services mentioned bellow are provided free of charge. What concerns educational activities for foreigners, Centers offer Czech language courses in the the extent of difficulty starting with beginners and ends with a level which roughly corresponds to the A2 Language Examination of the Common European Framework of Reference for Languages (or even higher). CPIC activities focused on the majority society and its institutions relates to the topic of inclusion of foreigners to representatives of the majority society. CPIC organize or support realization of cultural, social and sport events and educational activities mainly in schools and public institutions. There are 14 regions in the Czech Republic and the government officially runs only nine Centers (1 center in each region) and supports non-governmental non-profit organizations to perform the same services in other four regions. (CPIC, n.d.).

National Institute for Further Education (NIFE) arranges and offers the courses, seminars, meetings, lectures and other activities connected to further education of pedagogical staff. The NIFE has an advantage over other institutions of similar interest of being an organization with national range and having wide spectrum of lecturers and that is why is concerned with problems that need to be solved flexibly and on a national level. With the respect to the topic of students-foreigners inclusion, NIFE offers educational programs that focus mainly on raising the competencies of teachers. In addition to training events, direct methodical, information and organizational assistance to schools is newly accentuated. In cooperation with external collaborators, the organization participates in the methodological and organizational solution of specific cases of students-foreigners in schools. All activities are realized under the coordination of the Ministry of Education, Youth and Sports. (NIDV, n.d.-b; NIFE, n.d.).

## Non-governmental non-profit organizations (NGOs)

Non-governmental non-profit organizations (NGOs) are a key partner in the implementation of integration policy, primarily through the experience of working in direct contact with foreigners. There are around 40 NGOs that are active in the area of immigration and integration of foreigners in the Czech Republic. To demonstrate the work of NGOs in the area of integration foreigners in education, one of the biggest representatives is chosen and described below on behalf of all.

META, o.p.s. is a non-profit organization that has been supporting foreigners in education and has been working in the area of integration, better to say “inclusion”, of foreigners in education since 2004. This organization also supports teachers and schools that deal with the issue of specific needs for children and pupils with a different mother tongue. They offer counselling to foreigners, they organize language courses in Czech and thanks to volunteers also tutoring. Among other services for teachers can be mentioned organization of accredited seminars, methodical and teaching materials that the organization creates according to actual teachers’ needs on its expenses (META o.p.s., n.d.-a).

## international organizations operating in the Czech Republic

In general, international organizations are engaged in a wide range of activities, and therefore the space for education can be found in each of them. However, to get the general view, two of them will be briefly introduced here - Amnesty International Czech Republic and The UN Refugee Agency. Amnesty International Czech Republic has been engaged in human rights education for more than a decade to create a culture of society based on respect for human rights in which people defend these rights and enforce them for all without distinction. This organization provides many educational programmes for schools from which programme “Migration and human rights” offers insight into the nowadays controversial, topic of migration. Students put themselves into the immigrants’ shoes, learn to create their own opinion on this issue while searching and using relevant information, and learn to respect the opinion of others. Amnesty International CR also offers practical methodologies and training seminars for teachers that help teachers to include this topic to their classrooms. (Amnesty International Czech Republic, n.d.) Another international organization that supports the integration of foreigners and is active in CR is The UN Refugee Agency (UNHCR). UNHCR seeks to promote the development of relevant policies and legislation in the fields of education, health, social care and employment. In order to assess the integration phases, the Regional Representation for Central Europe, in cooperation with the Migration Policy Group, established a comprehensive Integration Assessment Tool. This tool helps to measure the level and success of integration by measuring 200 indicators (UNHCR Czech Republic, n.d.).

## Conclusion

Educated people are a benefit to a society no matter what country they come from. This is the statement, which this paper should end with, since all inclusive activities in education of all parties involved aims to reach this goal.

The Czech Republic has indisputable advantage in slow and gradual immigration, that gives it time to prepare, evaluate and improve integration strategy not only in education.

Although there are always parts to be improved and the today's quick era requires adapting many changes in a short period of time, Czech integrating policy seem to be stable and balanced.

## Bibliography

Amnesty International Czech Republic. (n.d.). *Nabídka vzdělávacích programů pro školy*. Retrieved November 6, 2017, from <https://www.amnesty.cz/vzdelavani/nabidka>

Council of the EU. (2016). *EU-Turkey statement*. PRESS EN, 144/16(April), 42–46.

CPIC. (n.d.). *Information about projects of Centers for the support of the integration of foreigners (CPIC)*. Retrieved November 6, 2017, from <http://www.integracnicentra.cz/Onas/InformaceOProjektu.aspx>

Dadush U., & Niebuhr M. (2016). *The economic impact of forced migration*. Policy Paper 16/05. Rabat, Marocco: OCP Policy Center.

European Commission. (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. [https://doi.org/SWD\(2013\)93](https://doi.org/SWD(2013)93)

Eurydice. (2004). *Integrating immigrant children*.

Gardinier, M. P. (2012). *Agents of change and continuity: The pivotal role of teachers in Albanian educational reform and democratization*. *Comparative Education Review*, 56(4), 659-683.

META o.p.s. (n.d.-a). *Inkluzivní škola*. Retrieved November 6, 2017, from <http://www.inkluzivniskola.cz/english-homepage>

META o.p.s. (n.d.-b). *Plány podpory: inkluzivní škola*. Retrieved November 6, 2017, from <http://www.inkluzivniskola.cz/plany-podpory>

Ministerstvo vnitra ČR. (2015). *Strategie migrační politiky České republiky*.

Ministerstvo vnitra ČR. (2017). *Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2016*.

MŠMT ČR. (2011) *Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

MŠMT ČR. (2015). *Strategie migrační politiky České republiky*.

MŠMT ČR. (2017). *Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2016*.

- NIDV. (n.d.-a). *Již 10 let jsme s Vámi*. Retrieved November 6, 2017, from [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)
- NIDV. (n.d.-b). *Národní institut pro další vzdělávání: Projekty*. Retrieved November 6, 2017, from <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf.ep/>
- NIFE. (n.d.). *Portál podpory pedagogických pracovníků*. Retrieved November 6, 2017, from <http://cizinci.nidv.cz/en/homepage-2/>
- OECD. (2015). *International Migration Outlook 2015*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2015-en](https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2015-en)
- Smyth, G. (2013). *Who are the teachers and who are the learners? Teacher education for culturally responsive pedagogy*. In *Preparing Teachers for the 21st Century* (pp. 297-308). Springer Berlin Heidelberg.
- Statistika migrace a migrující populace – Statistics Explained*. (n.d.). Retrieved January 9, 2018, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/cs](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/cs)
- UNHCR Czech Republic. (n.d.). *Podpora integrace: Přijetí štědrým hostitelem*. Retrieved November 6, 2017, from <http://www.unhcr.org/cz/116-czco-vsechno-delamepodpora-integrace-html.html>
- Vláda ČR. (1969). *Zákon č. 2/1969 Sb.*
- Vláda ČR. (2016). *Aktualizovaná „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců v roce 2016*. Retrieved from [http://www.mpsv.cz/files/clanky/25571/Priloha\\_c\\_2\\_Aktualizovana\\_Koncepce\\_integrace\\_cizincu\\_\\_ve\\_vzajemnem\\_respektu\\_a\\_Postup\\_pri\\_realizaci\\_aktualizovane\\_Koncepce\\_integrace\\_cizincu\\_v\\_roce\\_2016.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/25571/Priloha_c_2_Aktualizovana_Koncepce_integrace_cizincu__ve_vzajemnem_respektu_a_Postup_pri_realizaci_aktualizovane_Koncepce_integrace_cizincu_v_roce_2016.pdf)
- Vláda ČR. (2017). *Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců Ve vzájemném respektu*.

## Capítulo 23:

### Estudio de caso: la enseñanza de la lectura y escritura de forma independiente en alumnado con Síndrome de Down

Carlos Borque Capilla

#### Introducción

En el presente capítulo se pretende ofrecer un estudio de caso, donde se ha implementado una intervención de enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en Síndrome de Down (S.D.), más concretamente la metodología propuesta por María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, quienes proponen la enseñanza de lectura y escritura de forma independiente Troncoso y del Cerro (2009).

Es en el ámbito académico donde se centra el presente estudio, más concretamente en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Noguera (2009) considera éstos dos procesos como esenciales en la inclusión educativa y social.

#### Fundamentos teóricos

##### *El alumnado con Síndrome de Down y sus dificultades*

A lo largo de la historia la conceptualización del Síndrome de Down ha evolucionado, así como las causas de esta patología. Las primeras evidencias sobre el síndrome de Down se atribuyen a Langdond Down en 1866. Actualmente se sabe que la principal causa es de tipo genética, tal y como establecieron Lejeune, Turpín & Gautier en 1959, quienes determinaron la existencia de trisomía en el cromosoma par 21, originando diferentes peculiaridades en cada persona, estableciendo un fenotipo cognitivo, físico y conductual diferente en cada caso (Loeches, 1991).

Las características de las personas con síndrome de Down son variadas, dependiendo del grado de afectación, así como el entorno, por lo que no existe un patrón fijo (Bertol, 2015).

Entre las dificultades que presentan el alumnado con S.D. se destacan aquellas que afectan a los procesos de lectura y escritura, tal y como establece Rondal (2006):

- ❖ Dificultades prácticas como consecuencia de una cavidad bucal pequeña y la hipotonía muscular labial y lingual, así como las deformaciones en el paladar y dientes originando articulaciones defectuosas.

- ❖ Desarrollo fonológico lento y en ocasiones defectuoso, primero suelen aprender las vocales, posteriormente consonantes nasales y labiales, finalmente las fricativas aunque con mayor dificultad y lentitud.
- ❖ El desarrollo léxico es lento a pesar de que la comprensión es superior a la expresión verbal, en comparación con el desarrollo normal suele ser inferior puesto que aprenden a través de imágenes visuales.
- ❖ Desarrollo pragmático y morfosintáctico lento, ya que presentan dificultades para el aprendizaje de las palabras funcionales (artículos, preposiciones etc.) así como los tipos pragmáticos de frases, aunque el intercambio de información es activo y la persona lo controla de forma correcta.

#### *El desarrollo de la lectura y escritura en el alumnado con Síndrome de Down*

Durante años las personas con discapacidad intelectual, así como con Síndrome de Down no aprendieron a leer ni a escribir, puesto que la doctrina admitida era que con un grado de discapacidad no podían y no debían. Por lo que de esta idea se ha ido cumpliendo la profecía de a bajas expectativas, bajos resultados (Troncoso y del Cerro, 2009).

Tal y como establecen Troncoso y del Cerro (2009), todas las personas tienen capacidad para aprender los procesos de lectura y escritura, pero es preciso potenciarla y lograr su desarrollo con una intervención adecuada y precisa.

Existen numerosas metodologías de enseñanza, algunas de ellas proponen la enseñanza de manera simultánea tal y como establecen Noguera (2009) y Aguirre (2010), quienes hablan de lectoescritura describiéndolo como dos procesos interrelacionados y complementarios, mientras que otras autoras como Troncoso y del Cerro (2009) proponen la enseñanza de estos dos procesos de manera independiente e incluso pudiendo enseñarse en diferentes momentos evolutivos del alumno.

#### *Descripción de la metodología*

La metodología propuesta por Troncoso y del Cerro (2009), utiliza principalmente el estímulo visual de palabras para pasar al sonido de estas, tal y como afirma Pieterse (1988), los estímulos visuales para la enseñanza del lenguaje facilitan el uso de las palabras en lengua oral (Troncoso y del Cerro, 2009).

En todo proceso educativo es importante realizar las correspondientes adaptaciones de los materiales. Troncoso y del Cerro (2009) reconocen la importancia de empezar a trabajar con palabras cercanas al alumno.

Troncoso y del Cerro (2009) establecen un programa de atención temprana, aspecto esencial para poder aprender a leer y escribir, posteriormente establecen tres etapas para el programa de enseñanza de la lectura y cuatro etapas en la enseñanza de la escritura (Tabla 1).

### *Programa de atención temprana*

Este programa incluye actividades para el desarrollo de las habilidades perceptivo-discriminativas, tales como la asociación, selección, clasificación y seriación. Este tipo de actividades se llevan a cabo mediante objetos reales, tarjetas con dibujos o fotografías, siendo necesario la generalización del aprendizaje de esta etapa a otros contextos del alumno en cuestión (Troncoso y del Cerro, 2009).

### *Programa de lectura*

El presente método de lectura abarca tres etapas diferenciadas por su nivel, y por tanto por los objetivos que pretende cada una de ellas, así como el material correspondiente. No obstante estas tres etapas están interrelacionadas y en ocasiones los objetivos pueden ser trabajados de forma simultánea (Troncoso y del Cerro, 2009). Las etapas que establecen Troncoso y del Cerro (2009) son las siguientes:

- ❖ Percepción global y reconocimiento de la palabra: en esta primera etapa se pretende que el alumno entienda en que consiste leer, es decir que a través de unos símbolos se accede a significados. El objetivo es que el alumno reconozca visualmente y de un modo globalizado las palabras escritas comprendiendo su significado.
- ❖ Reconocimiento y aprendizaje de sílabas: se trabaja el aprendizaje de las sílabas. Se pretende que el alumno lea con facilidad y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo su significado.
- ❖ Progreso en la lectura: lectura de textos progresivamente más complejos. La finalidad de esta etapa es que el alumno adquiera soltura, fluidez y afición para leer textos o cuentos u otros libros.

### *Programa de escritura*

La escritura es un proceso más complejo que la lectura, además es posterior al lenguaje oral. Implica la coordinación entre movimientos rotacionales en un desplazamiento continuo, ya que escribir supone representar las palabras o ideas con una serie de letras y signos gráficos trazados sobre el papel y encadenados entre ellos. Esto implica trabajo del lenguaje, la memoria y la motricidad (Troncoso y del Cerro, 2009).

La enseñanza de la escritura comienza con el trazado gráfico, en el que se parte del aprendizaje y práctica de los trazos más simples sin significado lingüístico y así ayudar al alumno a comprender lo que supone escribir, para posteriormente trabajar las grafías más sencillas, el enlace de letras para la escritura de sílabas y palabras. Es esta última etapa donde signifiicante y significado empiezan a adquirir funcionalidad (Troncoso y del Cerro, 2009).

Las etapas que establecen Troncoso y del Cerro (2009) son:

- ❖ Etapa de atención temprana: actividades manipulativas en las que se trabaja la motricidad fina y gruesa, actividades manipulativas y trabajo de grafismos con dedos o rotuladores gruesos.
- ❖ Etapa de dominio de los trazos y control motor: actividades de ejecución de trazos horizontales, verticales, cambios de dirección etc.

- ❖ Etapa de Iniciación a la escritura: actividades de inicio a las grafías, sílabas, palabras así como completar palabras y frases.
- ❖ Etapa de progreso en la escritura: Actividades de mejora ortográfica, incremento del vocabulario, morfosintaxis y en un segundo plano mejora de la caligrafía si fuera preciso.

Tabla 1: Etapas y Materiales posibles en el programa de enseñanza de Troncoso y del Cerro (2009).

PROGRAMA DE ENSEÑANZA	ETAPAS	MATERIALES
Atención Temprana	Preparación previa de aprendizaje perceptivo-discriminativo	Dibujos, fotografías y objetos reales significativos para el alumno.
Programa de enseñanza de la lectura	Percepción Global y Reconocimiento de la Palabra.	Tarjetas foto, tarjetas palabra, lotos de palabras y fotos y álbum de fotos.
	Reconocimiento y aprendizaje de sílabas.	Tablillas de madera de sílabas, fichas adhesivas para formar palabras, cartulinas para formar palabras etc.
	Progreso en la lectura.	Uso de materiales anteriores para progresar en velocidad lectora, cuentos, libros personalizados.
Programa de escritura	Atención Temprana.	Pintura de dedos, rotuladores gruesos, pales de rasgar.
	Dominio de Trazos y Control Motor	Fichas personalizables para trabajar diferentes tipos de trazados, útiles de escritura según necesidades del participante.
	Iniciación a la escritura	Fichas personalizables para trabajar escritura de grafías, sílabas, palabras o frases según necesidades del participante.
	Progreso en la escritura	Material personalizable para trabajar la caligrafía, vocabulario, ortografía y morfosintaxis.

## Metodología

### *Participantes*

La presente metodología se implementó en un aula de etapa básica de primaria de un colegio público de educación especial, más concretamente con un niño diagnosticado con Síndrome de Down de etiología congénita.

El participante tiene una edad cronológica de diez años, su edad mental es de ocho años cursando con una discapacidad intelectual leve, coeficiente intelectual mayor de cincuenta.

A continuación, se describen algunos de los aspectos más destacados de su estilo de aprendizaje y capacidad de trabajo.

El participante presenta un estilo de aprendizaje visual, preferencia por las respuestas motoras así como motivación hacia el aprendizaje de tipo vivencial y lúdico. La capacidad de trabajo autónomo es pequeña, y cuando se le presentan dificultades que no sabe resolver abandona, por lo que es importante trabajar tareas de una forma motivadora, evitando continuas correcciones que puedan ocasionar frustración.

Por último, hay que mencionar que el participante disfruta mucho de las actividades lúdicas, donde se muestra entusiasmado en especial cuando recibe muestras de aprecio y afecto por parte del adulto.

En el aula recibe apoyos de audición y lenguaje, ya que tiene dificultades articulatorias y fonológicas, más concretamente disgllosia. A pesar de que estas dificultades impiden el desarrollo adecuado del habla, si emite sonidos fonológicos diferentes para cada cosa y frecuentemente usa respuestas motoras o aspectos visuales para su comunicación, haciéndose entender en la mayoría de las ocasiones. En este aspecto cabe destacar que presenta mejor lenguaje comprensivo que expresivo.

Dada la intervención basada en la metodología de Troncoso y del Cerro (2009), es preciso establecer en qué etapas se sitúa el participante, puesto que estas serán el punto de partida de la intervención.

El participante posee unas adecuadas habilidades perceptivo-discriminativas así como adecuada motricidad fina y gruesa, aspectos esenciales para el aprendizaje de lectura y escritura. Estos aspectos han sido comprobados en la intervención del presente estudio.

En lo referente a la lectura, el alumnado se encuentra actualmente en la primera etapa propuesta por Troncoso y del Cerro (2009) aunque iniciada recientemente, ya que sólo reconoce su nombre y el de personas cercanas a su entorno.

Por otra parte, en lo referente a la escritura el alumno se encuentra en la segunda etapa, iniciación a la escritura, ya que existe un proceso de adquisición de la escritura de algunas grafías. Conoce la escritura de las vocales y recientemente ha iniciado la escritura de las consonantes p y m. Además el alumno posee capacidad para llevar a cabo diferentes actividades manipulativas, características de la etapa de atención temprana propuesta por Troncoso y del Cerro (2009), así como habilidad para la realización de los diferentes tipos de trazados característicos de la primera etapa de escritura.

*Instrumentos*

Para la intervención se han realizado diferentes materiales y fichas adaptadas a las necesidades e intereses del participante basándose en la metodología propuesta por Troncoso y del Cerro entre las que encontramos:

- ❖ Tarjetas foto, tarjetas dibujo y tarjetas palabra.
- ❖ Lotos de palabras, dibujos y fotos.
- ❖ Fichas de escritura de las letras M, P y T.
- ❖ Fichas de escritura de las sílabas a formar en la combinación de las letras M, P, y T con las vocales.
- ❖ Fichas de repaso de las sílabas para completar palabras de objetos reconocidos por el participante.

Ejemplos de los materiales descritos anteriormente, pueden encontrarse en el propio libro de las autoras, que está accesible en la web [down21](http://down21.com) material didáctico (Imagen 1, y 2).

Imagen 1: De izquierda a derecha, de arriba abajo encontramos, Tarjetas foto, tarjetas dibujo, tarjetas palabra, tarjetas foto y dibujo sin nombre, lotos de palabras y lotos de dibujo.

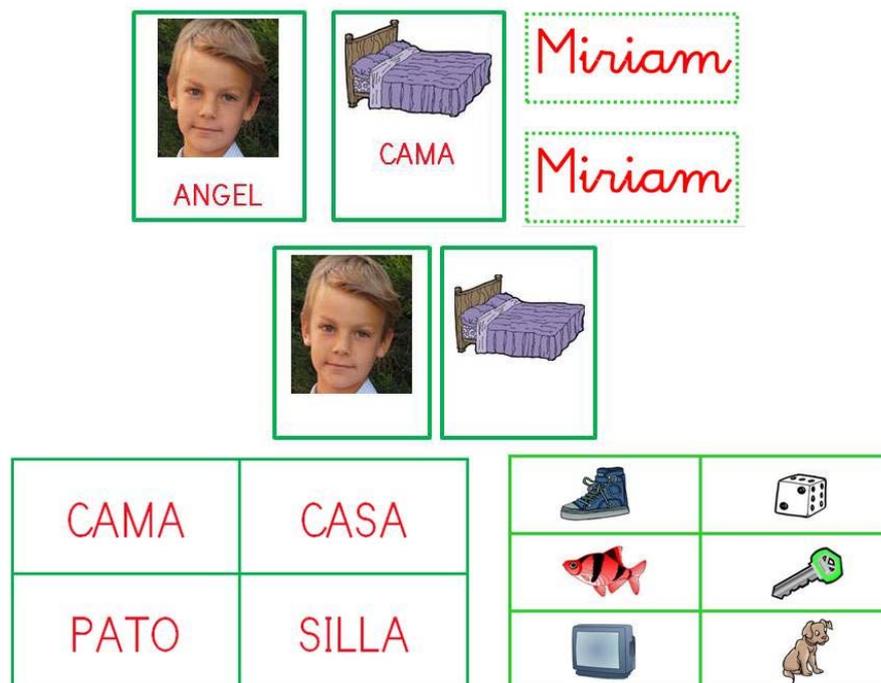


Imagen 2: Grafía M



Para evaluar el proceso de realización de las actividades propuestas se realizaron diversas tablas de recogida de datos de carácter cualitativo, entre los que se destaca cómo ha realizado la actividad, dificultades observadas así como alternativas ofrecidas o realizadas por el participante para cada una de las grafías, sílabas o palabras trabajadas.

**Procedimiento**

El proceso enseñanza-aprendizaje de Troncoso y del Cerro, se implementó mediante un estudio de caso en el que se analiza de forma cualitativa a un sujeto en particular, permitiendo realizar un análisis empírico de la actuación llevada a cabo, para obtener conocimientos de importancia teóricos y prácticos (Sánchez, 2015).

Se solicitó al colegio y a los tutores legales, la autorización correspondiente para llevar a cabo la intervención, firmándose un documento de privacidad de datos.

Inicialmente se comprobó que el alumno tuviera las habilidades perceptivo-discriminativas necesarias para la enseñanza de lectura y escritura tales como asociación, selección, clasificación, denominación y generalización.

Estas actividades se realizaron mediante material manipulativo conocido por el alumno, así como fichas personalizadas en base a lo propuesto por Troncoso y del Cerro y evaluación observacional del uso de estas habilidades en otros contextos (patio, aula, comedor etc.).

Una vez comprobada la presencia de estas habilidades perceptivo-discriminativas, esenciales para el inicio de escritura y lectura, se analizó el expediente académico del alumno así como las orientaciones por parte de su tutora en el aula, para conocer en que etapas de lectura y escritura se encuentra.

Posteriormente se comenzó a diseñar las fichas para el proceso de enseñanza de lectura y escritura, éstas fueron diseñadas en base a las orientaciones establecidas por las autoras y el nivel académico del alumno.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura se seleccionaron veinte palabras, algunas de ellas conocidas por el participante, al tratarse de nombres de sus compañeros, así como objetos cercanos, algunas de estas palabras no son reconocidas de forma escrita, con la finalidad de aumentar el número de palabras que el alumno identifique.

Las palabras seleccionadas son las siguientes, teniendo en cuenta el cambio en los nombres por la privacidad de datos: Ángel, María, Pablo, Javier, silla, llave, muñeca, perro, cama, casa, pato, pera, toro, mesa, taza, lazo, pez, dado, tele, zapatilla.

Para el desarrollo de las actividades de lectura se ha tenido en cuenta que éstas fueran de forma gradual, secuenciadas y teniendo en cuenta los intereses y gustos del alumno. Estableciendo actividades de inicio a la lectura, donde se introducen palabras cercanas al alumno, para conseguir que reconozca la palabra y su significado, para posteriormente introducir nuevas palabras.

En base a la actuación anteriormente descrita se elaboraron diferentes materiales, tales como tarjetas-foto, tarjetas-palabra y material de ampliación correspondientes a la presente actuación de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura se realizaron fichas de escritura de consolidación de las consonantes P y M, escritura de sílabas con las consonantes P y M y las vocales correspondientes, finalizando el trabajo de consolidación con la escritura de sílabas que sirvieran para completar palabras. Como últimas actividades en el presente estudio se inició la escritura de la graña T, planteando la misma tipología de actividades que con las grañas P y M.

Tal y como proponen Troncoso y del Cerro (2009) para la realización de fichas de las diferentes letras, debe de haber tres renglones paralelos, en el primero se establece el modelo de letra a escribir, en la segunda el modelo de letra pero pautado con puntos y en el último renglón se marca con un punto rojo el inicio de la letra pero sin ningún tipo de apoyo.

A lo largo del desarrollo de las actividades se apuntaron los diferentes datos relevantes acordes de cada una de las actividades propuestas según los instrumentos de evaluación diseñados, descritos en el apartado de instrumentos.

## Análisis de datos

El análisis de datos se realizó de forma cualitativa mediante tablas de cada una de las actividades planteadas en el presente estudio. Contemplando cómo realiza la actividad, dificultades observadas, soluciones ofrecidas por el instructor, alternativas realizadas por el participante, reconocimiento de las palabras o grafías así como observaciones relevantes para el análisis.

### *Programa de atención temprana*

Como aspecto esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura el participante dispone de las habilidades perceptivo-discriminativas necesarias para iniciar la lectura y escritura.

### *Programa de lectura*

El participante ha aumentado notablemente el número de reconocimiento de palabras escritas, aunque con algunas de las palabras trabajadas no ha sido posible alcanzar el reconocimiento de éstas.

Además, en algunas palabras el alumno ha presentado dificultades en las actividades iniciales, pero posteriormente con las ayudas y los apoyos correspondientes se han podido solventar las dificultades logrando así su comprensión y reconocimiento.

Como aspectos relevantes para el análisis es preciso mencionar que algunas de las palabras trabajadas con el alumno, se trataban de objetos o animales que sí conocía por su dibujo o sonido característico, pero que no asociaba a la palabra escrita, por lo que se ofrecieron estrategias de asociación al dibujo, recalcando en numerosas ocasiones las vocales que contenía la palabra escrita, el sonido o una breve explicación del significado global de la palabra.

De forma general, podemos decir que el número de palabras escritas que el alumno reconoce ha aumentado en comparación con la situación inicial.

### *Programa de escritura*

En base a las fichas realizadas por el alumno y los datos recogidos, aunque de forma muy general, el alumno ha progresado en la escritura, aunque este avance no es observable ya que el periodo de actuación ha sido breve y el aprendizaje del alumno es lento, por lo que es preciso un periodo de mayor actuación para lograr ver avances significativos en la escritura.

Siguiendo en esta línea, al tratarse de una actuación de la que se dispone de las fichas realizadas por el alumno en papel, con los correspondientes trazados de las grafías o las actividades de escritura propuestas, permite un análisis más exhaustivo de la realización de cada grafía teniendo en cuenta que en el momento de realización de las fichas pueden haber influido diferentes factores del entorno o del propio alumno.

En lo referente a la grafía M, al tratarse de un trabajo de consolidación puesto que la escritura de esta grafía ya había trabajada en otras ocasiones, podemos decir que la realización es correcta aunque predominan fallos en relación a la ocupación del espacio establecido, especialmente en la escritura sin pauta.

Con respecto a la grafía P, y siguiendo en la misma línea de trabajo que la grafía M, aunque se trata de una grafía iniciada recientemente y cuyos trazos son sencillos, el alumno realiza la escritura correctamente. Mencionar que, al igual que en la grafía M, predominan los fallos en la escritura sin pauta quedando espacios del renglón sin ocupar.

Por otra parte, en la iniciación de la letra T, el alumno realiza una escritura correcta aún tratándose de una letra nueva para él, esto puede deberse a la tipología de trazos que exige la letra, el tiempo de duración de las actividades de esta letra, así como otros factores que hayan podido influir en la realización de las fichas.

De forma general y emitiendo una pequeña interpretación con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura con este alumno, dado el tiempo disponible la actuación ha permitido obtener resultados eficaces tanto en los trabajos de consolidación como en la introducción de la nueva grafía.

Haciendo una interpretación más globalizada en referente al nivel de lectura y escritura, cabe mencionar que en comparación con sus iguales, el nivel de lectura y escritura del alumno es bajo, pudiendo establecerse un nivel de primero de educación primaria muy bajo o incluso en escritura tercero de educación infantil.

## Conclusiones

Como bien establecían Troncoso y del Cerro (2009) las investigaciones biológicas no han evolucionado de forma paralela a las educativas, propusieron una metodología de enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura donde estos se implementan de manera totalmente independiente.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje implementado en el participante de este estudio, podemos concluir que ha resultado exitoso dado el tiempo disponible aunque sería preciso seguir interviniendo con la presente metodología para favorecer su desarrollo y aprendizaje.

Por lo que en base a todo lo anterior, mencionar que la metodología de enseñanza aplicada ha supuesto mejoras en el nivel de aprendizaje del sujeto, aunque sería conveniente seguir trabajando con la finalidad de obtener resultados más significativos y generalizables.

Es preciso mencionar que sería preciso empezar el programa desde las primeras etapas, ofreciendo esta metodología de una forma constante y a lo largo del desarrollo educativo de la persona con la que se trabaje.

Además, la presente metodología propuesta por las autoras podría suponer una nueva forma de enseñar estos dos procesos básicos e imprescindibles para la inclusión social, favoreciendo así una participación activa y competente en la sociedad actual, pudiendo extrapolar la metodología a otros colectivos con las correspondientes actuaciones.

## Bibliografía

- Aguirre, R. (2010). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones didácticas, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones\\_didacticas.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf)
- Bertol, L. (2015) El síndrome de Down y la importancia de la atención temprana (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14802/1/TFG-G%201495.pdf>
- Loeches, A. (1991). Psicobiología del síndrome de Down. *Estudios de psicología*, 46, 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66085>
- Noguera, F. G. (2009). *La enseñanza de la lectura y escritura: Teoría y práctica* (Universita). Granada: Granada.
- Rondal, J. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down*, 91, 120-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200381>
- Sánchez, I. G. A. (2002). Estudio de Caso. *Facultad de Derecho-Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recuperado de <http://www.fd.uach.mx/alumnos/2016/04/04/ESTUDIO%20DEL%20CASO.pdf>
- Troncoso, M. V., y del Cerro, M. M. (2009). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Cantabria: Fundación IberoamericanaDown21.

## Capítulo 24:

### Diferencias de género y análisis de la autopercepción académica en una muestra de adolescentes consumidores de tóxicos

Gloria Pérez de Albéniz Garrote  
Begoña Medina Gómez

#### Introducción

El consumo de tóxicos es una de las preocupaciones recurrentes cuando se analiza el colectivo adolescente, ya que en esta etapa evolutiva se van a adquirir unos hábitos de vida que pueden ser saludables, como en el caso de las prácticas deportivas, o perjudiciales para la salud, como en el caso del consumo de drogas.

Un dato importante que considerar es la gran vulnerabilidad a los tóxicos que presentan sus cerebros en esta franja de edad, ya que es un órgano muy permeable a los efectos nocivos de cualquier sustancia que altere su funcionamiento habitual. El adolescente se encuentra en una fase de desarrollo de las áreas que regulan las funciones ejecutivas, muy vinculadas a un correcto ajuste escolar, personal y social. El uso de drogas, por tanto, puede interferir alterando estos procesos y contribuyendo a disminuir la motivación escolar (Dishion, Kavanagh, Schneiger, Neilson y Kaufman, 2002), a presentar un peor rendimiento académico (Miller, Naimi, Brewer, y Jones, 2007) generando tensiones familiares, etcétera.

La ingesta de tóxicos en adolescentes suele producirse en un contexto social y de ocio, muy unido al deseo de experimentar emociones nuevas. La sustancia más popular es el alcohol, habitualmente consumido en forma de atracón los fines de semana (Golpe, Isorna, Barreiro, Braña y Rial, 2017). La edad de inicio del consumo se sitúa en los 13,8 y la de un consumo semanal a los 15 (ESTUDES, 2015). Según esta misma encuesta nacional, el tabaco es la segunda droga más extendida y cuenta con una edad de inicio similar, 13,2 años. Las políticas actuales en torno a este tóxico han conseguido que descienda el número de fumadores, pero cerca de 137.000 estudiantes se inician cada año.

En cuanto al cannabis, es la sustancia ilegal más popular entre los adolescentes por su imagen de droga poco dañina. Se inician alrededor de los quince años y es habitual que su consumo vaya asociado al de tabaco, porque lo suelen consumir mezclado con esta sustancia y fumado. Es importante destacar que mezclar tabaco con cannabis multiplica la probabilidad de desarrollar adicción a esta segunda sustancia (Hindocha, Freeman, Ferris, Lynskey y Winstock, 2016).

Míguez y Becoña (2015) y González Trujillo y Londollo-Pérez (2017) encuentran una clara relación entre el consumo de tabaco y alcohol con el de cannabis. De hecho, el alcohol está presente al menos en el 95% de los policonsumos y el cannabis en cerca del 60%. (OEDT, 2015).

## Relación con el rendimiento académico

Son muchas las investigaciones que relacionan el consumo de drogas con peores percepciones sobre el rendimiento escolar, con la repetición de curso o con el fracaso y abandono escolar (Caso y Hernández, 2007; García y Carrasco, 2003; Palacios y Andrade, 2007). Pero a pesar de que el vínculo es claro, hay debate sobre la relación causal de ambas variables (Bachman et al. 2008).

El déficit cognitivo más señalado por los diferentes investigadores se da en los procesos de memoria (sobre todo verbal y de trabajo) y atención, pero también en el aprendizaje y la toma de decisiones. Así, el trabajo de Jacobsen et al. (2005) asocia estos déficits al consumo tabaco; otras investigaciones lo vinculan al uso de cannabis (Abdullaev, Posner, Nunnally y Dishion, 2010; Volkow, Baler, Compton y Weiss, 2014) o con la ingesta de alcohol (Carballo, García, Jáuregui, y Sáez, 2009; Sanhueza, García-Moreno, y Expósito, 2011).

## Diferencias de género

Uno de los objetivos básicos de esta investigación es abordar la cuestión relativa a las diferencias entre géneros del adolescente que experimenta con drogas.

Tradicionalmente, el consumo de drogas se ha vinculado más a los hombres, pero la educación basada en un modelo de roles más igualitario a la que están accediendo las nuevas generaciones puede terminar equiparando los hábitos de consumo de drogas con los de los varones, lo que ya es una realidad en el caso de sustancias como el tabaco y el alcohol en adolescentes.

También hay que diferenciar entre un consumo esporádico y uno más habitual. En el caso del cannabis, la investigación nos confirma que tiene un consumo más extendido en varones, sobre todo cuando el consumo es continuado (Hernández-Serrano, Espada y Guillén-Riquelme, 2016). En otras drogas, como en la situación de ingesta intensiva de alcohol, la pauta ha cambiado y se ha reducido la brecha de género (WHO, 2014).

## Método

### *Participantes*

La muestra estuvo constituida por 289 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de 8 escuelas públicas y privadas concertadas de Burgos (España) con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, de los cuales el 48% eran varones y el resto, mujeres. El criterio de inclusión fue que estuvieran escolarizados en tercero o cuarto curso de ESO y que estuvieran presentes el día de administración de la prueba.

*Instrumentos*

La información fue recogida mediante un cuestionario anónimo y aplicado de manera colectiva en colegios e institutos públicos y concertados de la ciudad de Burgos. Se informó a los alumnos de la confidencialidad de los datos para controlar la deseabilidad social en las respuestas de los participantes. El cuestionario incluía preguntas sobre consumo de drogas, sobre sus calificaciones escolares y sobre su propia percepción como estudiante.

*Análisis estadísticos*

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables objeto de la investigación. Se analizó, asimismo, la relación entre las distintas variables con el coeficiente de correlación de Pearson.

*Resultados*

En cuanto a los porcentajes de consumo, los datos son los siguientes:

- ❖ TABACO: El 24 % de los adolescentes varones es fumador. En chicas, el 30,2%. Las chicas consumen este tóxico en mayor medida que los chicos
- ❖ ALCOHOL: Es la sustancia que manifiesta unos niveles de consumo más altos. Las mujeres ingieren, en general, más alcohol que los varones. El 63% de los chicos bebe en alguna medida. El 72% en el caso de las chicas
- ❖ MARIHUANA: La consume el 21,3% de los varones y el 14,5% de las chicas. El porcentaje de consumidores es mayor en chicos. En valores de consumo más esporádico el porcentaje es muy similar entre géneros.
- ❖ HACHÍS: En cuanto al hachís, el consumo es más alto en varones en todas las categorías de respuesta.

Encontramos un perfil policonsumidor. El consumo de unas drogas se relaciona con el consumo de otras.

**Correlaciones**

		Señala, ¿en qué medida consumes alcohol?	Señala, ¿en qué medida consumes tabaco?	Señala, ¿en qué medida consumes marihuana?	Señala, ¿en qué medida consumes hachís?	Señala, ¿en qué medida consumes otras sustancias?
Señala, ¿en qué medida consumes alcohol?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  288	,538**  288	,473**  288	,422**  288	,287**  288
Señala, ¿en qué medida consumes tabaco?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,538**  288	1  288	,569**  288	,522**  288	,313**  288
Señala, ¿en qué medida consumes marihuana?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,473**  288	,569**  288	1  288	,903**  288	,496**  288
Señala, ¿en qué medida consumes hachís?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,422**  288	,522**  288	,903**  288	1  288	,495**  288

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Con relación a su autopercepción como estudiante*

Los adolescentes que se autocalifican como *buenos o muy buenos estudiantes* tienen una media más baja de consumo que los que se consideran *regular, malo o muy malo*. La autocalificación va en cascada, es decir, los muy buenos estudiantes consumen menos que los buenos; los regulares más que los dos grupos anteriores y los que se consideran malos o muy malos más que cualquiera de los anteriores.

Medias						
Autocalificación como estudiante		Señala, ¿en qué medida consumes tabaco?	Señala, ¿en qué medida consumes alcohol?	Señala, ¿en qué medida consumes marihuana?	Señala, ¿en qué medida consumes hachís?	Señala, ¿en qué medida consumes otras sustancias?
Muy malo	Media	3,37	3,37	3	3	1
	N	2	2	2	2	2
	Desv. típ.	2,185	2,185	2,089	2,089	0
Malo	Media	2,22	2,88	1,87	1,78	1,44
	N	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1,581	1,162	1,321	1,328	1,02
Regular	Media	1,56	2,39	1,29	1,21	1,15
	N	131	131	131	131	131
	Desv. típ.	1,103	1,225	0,851	0,751	0,701
Bueno	Media	1,6	2,33	1,3	1,21	1,15
	N	105	105	105	105	105
	Desv. típ.	1,265	1,258	0,804	0,74	0,694
Muy bueno	Media	1	1,85	1,05	1,05	1
	N	12	12	12	12	12
	Desv. típ.	0	1,057	0,234	0,234	0
Total	Media	1,63	2,4	1,36	1,28	1,17
	N	279	279	279	279	279
	Desv. típ.	1,234	1,242	0,914	0,852	0,723

**Tabla de contingencia**

			Señala, ¿en qué medida consumes tabaco?					Total
			Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre	
Me considero buen estudiante	Verdadero	Recuento % dentro de Me considero buen estudiante	157 79,7%	10 5,1%	14 7,1%	5 2,5%	11 5,6%	197 100,0%
	Falso	Recuento % dentro de Me considero buen estudiante	50 60,2%	9 10,8%	8 9,6%	5 6,0%	11 13,3%	83 100,0%
Total		Recuento % dentro de Me considero buen estudiante	207 73,9%	19 6,8%	22 7,9%	10 3,6%	22 7,9%	280 100,0%

Los adolescentes que más tabaco consumen se consideran peores estudiantes. Se observa una tendencia a valorarse más negativamente según va aumentando el consumo de esta sustancia.

**Me considero buen estudiante \* Señala, ¿en qué medida consumes alcohol?**

**Tabla de contingencia**

			Señala, ¿en qué medida consumes alcohol?					Total
			Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre	
Me considero buen estudiante	Verdadero	Recuento	73	44	39	35	5	196
		% dentro de Me considero buen estudiante	37,2%	22,4%	19,9%	17,9%	2,6%	100,0%
	Falso	Recuento	21	15	18	27	4	85
		% dentro de Me considero buen estudiante	24,7%	17,6%	21,2%	31,8%	4,7%	100,0%
Total		Recuento	94	59	57	62	9	281
		% dentro de Me considero buen estudiante	33,5%	21,0%	20,3%	22,1%	3,2%	100,0%

Los adolescentes que más alcohol consumen se consideran peores estudiantes. Se observa una tendencia a valorarse más negativamente según va aumentando el consumo de esta sustancia.

**Me considero buen estudiante \* Señala, ¿en qué medida consumes marihuana?**

**Tabla de contingencia**

			Señala, ¿en qué medida consumes marihuana?					Total
			Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre	
Me considero buen estudiante	VERDADERO	Recuento	172	14	5	2	4	197
		% dentro de Me considero buen estudiante	87,30%	7,10%	2,50%	1,00%	2,00%	100,00%
	FALSO	Recuento	58	8	7	4	6	83
		% dentro de Me considero buen estudiante	69,90%	9,60%	8,40%	4,80%	7,20%	100,00%
Total		Recuento	230	22	12	6	10	280
		% dentro de Me considero buen estudiante	82,10%	7,90%	4,30%	2,10%	3,60%	100,00%

Los adolescentes que más marihuana consumen se consideran peores estudiantes. Se observa una tendencia a valorarse más negativamente según va aumentando el consumo de esta sustancia.

Me considero buen estudiante * Señala, ¿en qué medida consumes hachís?								
Tabla de contingencia								
			Señala, ¿en qué medida consumes hachís?					Total
			Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre	
Me considero buen estudiante	VERDADERO	Recuento	181	7	4	1	4	197
		% dentro de Me considero buen estudiante	91,90%	3,60%	2,00%	0,50%	2,00%	100,00%
	FALSO	Recuento	64	6	6	1	6	83
		% dentro de Me considero buen estudiante	77,10%	7,20%	7,20%	1,20%	7,20%	100,00%
Total		Recuento	245	13	10	2	10	280
		% dentro de Me considero buen estudiante	87,50%	4,60%	3,60%	0,70%	3,60%	100,00%

Los adolescentes que más hachís consumen se consideran peores estudiantes. Se observa una tendencia a valorarse más negativamente según va aumentando el consumo de esta sustancia.

## Discusión y conclusiones

En nuestro estudio, las chicas consumen más tabaco y alcohol. En cambio, los varones experimentan más con marihuana y hachís. Similares resultados se han encontrado en otras investigaciones (Calvete y Estévez, 2008).

Pero es necesario ahondar en los factores contextuales y sociales de este cambio en los roles de género y, de cara a la prevención, establecer las diferencias de género a la hora de realizar intervención en las aulas puede reducir el riesgo de un consumo mantenido en la edad adulta (Khan, Cleland, Scheidell y Berger, 2014).

Aunque en la adolescencia el consumo de sustancias es fundamentalmente un acto social, es preciso también observar qué conductas pueden ser indicativas de un riesgo inminente. Así, las valoraciones que realizan los adolescentes sobre su incapacidad para conseguir buenos resultados académicos o dificultades escolares deben ser motivos de alarma para investigar si llevan asociados un consumo de sustancias, ya que se observa una relación estrecha entre las dos variables.

Asimismo, encontramos que la ingesta de unas drogas está muy relacionada con el consumo de otras, sobre todo cuando se ha iniciado a una edad temprana. A este respecto, es necesario recalcar la excesiva cercanía que tienen los adolescentes con las drogas, la facilidad para adquirirlas y la baja percepción de riesgo, sobre todo en el consumo de alcohol y marihuana. En este sentido, González Trujillo y Londollo-Pérez, C. (2017) encontraron que el 98% de los adolescentes expresó tener familiaridad con el cannabis.

A pesar de las limitaciones que puede tener este estudio, fundamentalmente debidas a la aplicación de cuestionarios autoinformados y a la aplicación de un diseño transversal, en lugar de uno longitudinal, este trabajo aporta información relevante sobre aspectos de género en el consumo de drogas y la relación que tiene la ingesta de tóxicos con una autopercepción baja del rendimiento escolar.

## Referencias bibliográficas

- Abdullaev, Y., Posner, M.I., Nunnally, R. y Dishion, T.J. (2010). Functional MRI evidence for inefficient attentional control in adolescent chronic cannabis abuse. *Behavioural Brain Research*, 215, 45-57. doi: 10.1016/j.bbr.2010.06.023
- Bachman, J.G., O'Malley, P.M., Schulenberg, J.E., Johnston, L.D., Freedman-Doan, P. y Messersmith, E.E. (2008). *The Education-Drug Use Connection: How Successes and Failures in School Relate to Adolescent Smoking, Drinking, Drug Use, and Delinquency*. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis.
- Calvete, E. y Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: el papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21, 49-5
- Carballo, J.L., García, G., Jáuregui, V., Marín, M. y Pérez-Jover, V. (2011). Análisis longitudinal de diferencias en habilidades cognitivas entre estudiantes de bachillerato consumidores de alcohol de la provincia de Alicante. *Health and Addictions*, 11, 163-178
- Caso, J., y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2016). Informe ESTUDES 2014-15. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de [http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016\\_ESTUDES\\_2014-2015.pdf](http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016_ESTUDES_2014-2015.pdf)
- Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Neilson, S. y Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family centered strategy for the public middle school. *Prevention Science*, 3(3), 191-201.
- García, J.M.A. y Carrasco, A.M. (2003). Factores individuales, familiares y educativos asociados al consumo de alcohol en jóvenes. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 49-60
- Golpe, S., Sorna, M., Barreiro, C., Braña, T. y Rial, A. (2017). Consumo intensivo de alcohol en adolescentes: Prevalencia, conductas de riesgo y variables asociadas. *Adicciones*, 24, 256-267.
- González Trujillo, K.L. y Londollo-López, (2017). Factores personales, sociales, ambientales y culturales de riesgo de consumo de marihuana en adolescentes. *Psicología y Salud*, 27, (2), 141-153,
- Hernández-Serrano, O., Espada, J.P., y Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta psicosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616. doi: 10.6018/analesps.32.2.204941

- Hinndocha, C., Freeman, T.P., Ferris, J.A., Lynskey, M.T. y Winstock, A.R. (2016). No smoke without tobacco: a global overview of cannabis and tobacco routes of administration and their association with intention to quit. *Frontiers in Psychiatry* 7, 1-9. doi: 10.3389/fpsy.2016.00104
- Jacobsen, L. K., Krystal, J. H., Menci, W. E., Westerveld, M., Frost, S. J. y Pugh, K. R. (2005). Effects of smoking and smoking abstinence on cognition in adolescent tobacco smokers. *Biological Psychiatry*, 57, 56-66
- Khan, M. R., Cleland, C. M., Scheidell, J. D. y Berger, A. T. (2014). Gender and racial/ethnic differences in patterns of adolescent alcohol use and associations with adolescent and adult illicit drug use. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 40(3), 213-224. doi:10.3109/00952990.2014.892950
- Miller, J.W., Naimi, T.S., Brewer, R.D. y Jones, S.E. (2017). Binge drinking and associated health risk behaviors among high school students. *Pediatrics*, 119, 76-85. doi: 10.1542/peds.2006-1517
- Míguez, M. C. y Becoña, E. (2015). ¿El consumo de cigarrillos y alcohol se relaciona con el consumo de cannabis y el juego problema en adolescentes españoles? *Adicciones*, 27(1), 7-16
- Observatorio Español de la Droga y las Toxicomanías. *Informe 2015 Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado de [http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/catalogoPNSD/publicaciones/pdf/INFORME\\_2015.pdf](http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/catalogoPNSD/publicaciones/pdf/INFORME_2015.pdf)
- Palacios, J. R., y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16
- Sanhueza, C., García-Moreno, L.M., y Expósito, J. (2011). Weekend alcoholism in youth and neurocognitive aging. *Psicothema*, 23 (2), 209-214
- Volkow, N.D., Baler, R.D., Compton, W.M. y Weiss, S.R. (2014). Adverse health effects of marijuana use. *The New English Journal of Medicine*, 370(23), 2219-2227 doi: 10.1056/NEJMra1402309.
- World Health Organization (2014). *Global status report on alcohol and health*. Disponible en: [http://www.who.int/substance\\_abuse/publications/global\\_alcohol\\_report/en/](http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/en/)

## Capítulo 25:

### El arte como experiencia motivadora para el desarrollo de material didáctico en alumnos universitarios

Vanesa Ausín Villaverde  
Sonia Rodríguez Cano  
Vanesa Delgado Benito

#### Introducción

En los últimos años ha habido un importante desarrollo de metodologías activas no sólo en los centros educativos de infantil y primaria, sino también en la enseñanza secundaria y universitaria, parece patente que la necesidad de un cambio educativo ha dejado de ser sólo una idea y son numerosos los profesionales que han dado un paso al frente para realizar este cambio desde su aula.

Motivados por esta necesidad de cambio y con ganas de transmitir a nuestro alumnado la importancia de la inclusión del arte en el mundo educativo, de transmitir la necesidad creativa que tiene todo ser humano y de con ella poder disfrutar del aprendizaje motivaron el comienzo de este proyecto.

#### Proyecto IDDEA

El proyecto IDDEA (*Investigación del Desarrollo Didáctico de la Expresión y el Arte*) es una iniciativa educativa que nace desde Asire, una Asociación de profesionales de la Educación y padres que realiza proyectos de innovación educativa e investigaciones para el fomento de un desarrollo global. Asire apuesta por una educación integral potenciando, entre otros aspectos, el desarrollo intelectual, personal y social tanto de los alumnos como de los profesionales de la educación.

Este proyecto aúna la percepción personal de cada artista con los conocimientos didácticos y pedagógicos que aportan alumnos y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (Rodríguez Cano, Delgado Benito y Ausín Villaverde, 2017). Una simbiosis necesaria en la que se enlazan conocimientos interdisciplinarios y se desarrollan temas transversales de una forma natural.

Considera entre una y tres intervenciones anuales con diferentes colectivos artísticos y educativos dependiendo de la oferta y los tiempos para el desarrollo del proyecto.

Las experiencias educativas aquí presentadas se han llevado a cabo durante un curso académico, con alumnos de primero y cuarto curso.

Cabe destacar que este proyecto está abierto al colectivo universitario en su conjunto, así como a cualquier profesional de la educación que desee participar con sus alumnos, fomentando en este sentido la interdisciplinariedad que se propone.

En cuanto a los artistas que se han seleccionado este curso, por una parte, hemos priorizado aquellos proyectos cuyo contenido social y de actualidad hacía más sencilla su inmersión en los temarios escolares e institucionales. A esta demanda, hemos querido añadir la creatividad de las obras de estas tres artistas y su conexión con los intereses de las edades con las que hemos estado trabajando, tanto los alumnos de la Facultad de Educación como los destinatarios finales en los centros educativos.

### *Protocolo de intervención*

En la consecución de las primeras intervenciones del proyecto se ha llevado a cabo el siguiente protocolo:

1. Presentación de la obra artística, por parte del autor y reflexiones sociales o artísticas que conlleva la obra.
2. Reflexión por parte del alumnado de la transmisión de valores que encierra la obra artística y que deseamos hacer llegar al mundo académico o escolar.
3. Selección de la metodología más adecuada en cada caso para el desarrollo didáctico de la obra. En este punto es de vital importancia seleccionar aquella metodología que resulte más atractiva para el alumnado, atendiendo a las características psicológicas y contextos en el que se desarrollará la experiencia.
4. Realización de los materiales adecuando tiempos, diseño y metodología a la consecución de objetivos didácticos. Siempre supervisada y tutorizada por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos.
5. Evaluación del comité de expertos del proyecto en el que participan los artistas para seleccionar la obra más adecuada y que sintonice más con los parámetros didácticos y artísticos que se deseen transmitir en cada caso.
6. Valoración de la experiencia por parte de los participantes (ver Anexo).

## Objetivos

El proyecto educativo IDDEA se plantea con un doble objetivo, por un lado, **permitir la reflexión sobre las obras artísticas** que se presenten sean de la disciplina que sean. Este primer encuentro entre el artista y los alumnos genera opiniones críticas sobre la situación que relata el artista o la temática de su obra, en el caso de Ángeles Romo (2018), la situación sexualizada y objetivizada de la mujer en los medios de comunicación y la cultura de la imagen tanto en medios escritos como audiovisuales.

Para la segunda propuesta que se realizó, en esta ocasión con la obra de teatro: “Sabina en la Luna”, el centro de la reflexión se llevó hacia la necesidad de potenciar la imaginación, del respeto por el mundo interior de los niños y el desarrollo creativo como parte fundamental de la escuela. Únicamente estas reflexiones y sus debates serían una meta lo suficientemente importante como para fundamentar el proyecto.

Sin embargo el segundo objetivo, más ambicioso, consiste en el **diseño y producción de un material didáctico audiovisual** que pueda ser utilizado en aulas de Educación primaria para trabajar la coeducación y el fomento de valores de respeto e igualdad partiendo de la obra de Ángeles Romo y en la segunda intervención, se desarrollaron diferentes unidades didácticas y proyectos para trabajar en el aula esta obra de teatro, cada grupo de alumnos centró su trabajo en diferentes perspectivas del ámbito educativo y la etapa que cada uno seleccionó. Realizaron actividades para el desarrollo motor, desarrollo creativo en diferentes etapas, unidades didácticas del ámbito de la orientación educativa, tomando la creatividad e imaginación como base.

## Desarrollo metodológico

En cuanto al desarrollo metodológico del proyecto, nuestra intención no era usar el arte únicamente como una herramienta de diseño de material didáctico, sino provocar un diálogo entre los alumnos y los artistas, generando momentos de reflexión y cambio.

El arte puede quedarse anclado únicamente en lo estético o puede cumplir una función reivindicativa o provocadora, emocionar, enfadar, convertirse en herramienta o ser reflejo de la sociedad y de la personalidad del artista (García Morales, 2012).

Para García Morales (2012), el arte tiene siete funciones principales, exceptuando la última función económica, nuestro proyecto podría cumplir las otras seis.

1. Reflexión acerca de la realidad.
2. Terapéutica
3. Ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad.

4. Transmite sensaciones con una intensidad y trascendencia, difícil de alcanzar en la realidad.
5. Medio para la comunicación e identificación con el otro.
6. Su influencia política, económica y social.
7. Su valor económico, convirtiéndose así en un determinante del estatus; sin coleccionistas, no hay arte

La importancia de la formación del alumnado universitario en visiones más amplias en cuanto a materiales y metodologías se refiere, nos parece un pilar fundamental de desarrollo educativo, no solo porque se enriquecen sus aprendizajes sino porque ellos, cuando lleguen a desarrollar su trabajo en aula enseñarán a sus alumnos de la misma forma en la que han aprendido. Es fundamental por tanto generar dentro de estas carreras un espíritu crítico y un desarrollo creativo lo suficientemente importante y perdurable como para que desarrollen estrategias adecuadas a sus alumnos que atiendan a la diversidad, en el sentido más amplio de la palabra.

Los beneficios de la inclusión del arte dentro de la educación, en las diferentes funciones que hemos visto es también avalada por organismos internacionales y en la XXX Conferencia General de la UNESCO, se citan los beneficios la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y el adolescente y se anima, desde la conferencia a actuar en consecuencia.

1. Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo;
2. Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
3. Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos;
4. Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
5. Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
6. Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
7. Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural (UNESCO, 2012).

## Conclusiones

El material didáctico elaborado por los alumnos tiene características pedagógicas y una visión artística y reflexiva que creemos que es el elemento diferenciador del proyecto. Los alumnos con esta forma de trabajo abierta y crítica percibían la ausencia de una única visión de los proyectos o de una única solución al problema (Renzulli, 2010) y de esta forma se enriquecieron las aportaciones.

Es fundamental el enriquecimiento de la formación universitaria para poder evolucionar, a través de nuestros alumnos, en la educación primaria y secundaria, sólo de esta forma podremos pasar de la instrucción a la educación del individuo, a potenciar el espíritu crítico, desarrollar sus potencialidades, convertir las dificultades de los alumnos en oportunidades y desarrollar nuevas formas de educar para nuevas sociedades.

## Bibliografía

- Morales, C. G. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? *ASRI: Arte y Sociedad*. *ASRI*, 12.
- Renzulli, J. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *REIFOP*, 13(1). Obtenido de [www.aufop.com](http://www.aufop.com).
- Rodríguez Cano, Delgado Benito, Ausín Villaverde y Sigona (2017). Educación, arte y TIC. Una experiencia de pedagogía artística en la UBU. En V. Abella, V. Ausin & V. Delgado (Eds.), *Actas de las XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 367-372). Burgos: Universidad de Burgos y Red Universitaria de Tecnología Educativa.
- Romo, Á. (2018). Sitio web de la artista. Recuperado de: <http://www.angelesromo.com/>
- UNESCO. (1999). *XXX Conferencia (Actas)*. París: UNESCO.

## Capítulo 26:

### Evaluación de la alegría y la tristeza como emociones contradictorias en alumnos con AAF a través de la técnica delphi

Laura Revuelta Saez.

#### Introducción

Para el desarrollo de este capítulo, se ha tomado como referencia las dificultades existentes en la capacidad emocional que presentan los alumnos con AAF para poder comprender y expresar, no solo de sus propias emociones, sino también las del resto de la comunidad.

La importancia de mejorar la comprensión y expresión de las emociones se relaciona en muchas ocasiones con la mejora de las relaciones familiares o sociales de los alumnos, e incluso permite una mejor capacidad de adaptación en los diferentes contextos, necesarios para alcanzar el último objetivo que se persigue en la actualidad, la inclusión social.

Por lo tanto, a lo largo del presente artículo se ha diseñado un instrumento que permite evaluar la comprensión y expresión de dos emociones contradictorias, la alegría o la tristeza, en alumnos con Autismo de Alto Funcionamiento (AAF), en un colegio ordinario de Educación Primaria.

#### Fundamentos teóricos

##### *A. Las emociones en el aula de Educación Primaria.*

Los seres humanos desarrollan una serie de comportamientos que permiten poder entender los estados emocionales, mentales y afectivos de sus iguales, permitiendo actuar de manera correcta ante situaciones, sentimientos e intenciones, y así, adaptarlos a su propia conducta social (Ruggieri, 2013).

Bisquerra (2003:12) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento interno o externo”.

A partir de la definición anterior, Bisquerra (2003) dice que las emociones se desarrollan en tres pasos:

- 1) Las informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) El neocortex interpreta la información.

De igual modo, Gallardo (2006) afirma que las emociones están compuestas por tres componentes: fisiológicos, conductuales y cognitivos, los cuales producen cambios en nuestro organismo. Todos esos cambios llegan al cerebro cuando se produce una emoción, por ello, todas se generan de manera inconsciente (Bisquerra, 2003).

A lo largo de los años, ha existido una tendencia natural a estudiar y/o investigar aquello que amenaza o repercute el bienestar de las personas, centrándose prioritariamente en las emociones negativas, y tendiendo a olvidar el valor de las positivas (Vecina, 2006). Fredrickson (2001), plantea la Teoría Abierta y Construida de las Emociones Positivas, indicando fenomenológicamente que son distintas entre sí, y que comparten la capacidad para ampliar los repertorios de pensamiento-acción momentáneo de las personas, aumentando la progresión de los pensamientos y de las acciones que vienen a la mente.

La función de las emociones positivas complementa a las negativas, y ambas son igual de importantes en el contexto evolutivo. Las emociones negativas solucionan problemas de supervivencia inmediata, ya que están asociadas a respuestas específicas. Al contrario que las emociones positivas, las cuales facilitan los patrones de pensamiento receptivo, flexible e integrado, desarrollando una serie de respuestas novedosas (Vecina, 2006).

La etapa de Educación Primaria se caracteriza por un periodo de serenidad, tras los miedos y el descontento generado en Educación Infantil. El desarrollo emocional implica avanzar en la regulación y el control de las propias emociones (Gallado, 2006).

En los primeros años, los adultos intentan regular y modificar los estados del recién nacido, controlando su exposición ante situaciones que les generen emociones negativas o excesivamente intensas (Abarca, 2003). A medida que el tiempo transcurre, son ellos mismos los que deben evaluar, regular y modificar, siempre que sea preciso, sus propios estados emocionales (Gallado, 2006).

Por un lado, en la etapa de Educación Infantil los niños empiezan a comprender que determinadas situaciones provocan diversas emociones. Descubren las conexiones entre los acontecimientos reales y las sensaciones internas que experimentan, permitiendo ampliar la comprensión emocional en sí mismo y en los demás.

Por otro lado, al comenzar la etapa de Educación Primaria, los niños reconocen que pueden existir emociones opuestas, aunque de forma secuencial, no al mismo tiempo. Comprenden que no es la situación lo que en sí provoca la emoción, sino que es la evaluación que cada persona realiza de la situación lo que explica la emoción. Hacia los ocho años empiezan a comprender que pueden existir dos emociones al mismo tiempo, siendo conscientes de que la emoción negativa o positiva pierde intensidad a lo largo del tiempo porque dejamos de pensar paulatinamente en el acontecimiento que origina la emoción. Finalmente, hacia los 11 años, son capaces de explicar esta ambivalencia emocional (Abarca, 2003). Es en este período donde los padres y hermanos serán la principal fuente de consuelo y apoyo. Con el paso del tiempo, las peticiones se dirigen hacia otros compañeros o amigos, convirtiéndose en un rol muy importante del proceso de socialización (Abarca, Marzo y Sala, 2002).

En conclusión, la práctica educativa es un sistema interactivo en el que evidentemente el afecto y las emociones forman parte de un rol fundamental. Los docentes deberán elaborar pautas adecuadas de interacción, consiguiendo la construcción de la confianza un uno mismo, el sentido de la seguridad y el desarrollo de la personalidad de cada alumno (Abarca, Marzo y Sala, 2002).

### ***B. El Autismo de Alto Funcionamiento y las emociones.***

Kanner (1943) y Asperger (1944) relacionan la afectación de las habilidades emocionales con la socialización, como un punto esencial en las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), asociado a un retraso o déficit del lenguaje e intereses restringidos. Las dificultades de expresión emocional se relacionan, en algunas ocasiones, con los problemas de comunicación en las personas diagnosticadas con TEA (Ruggieri, 2013).

El Síndrome de Asperger (SA) o el Autismo de Alto Funcionamiento (AAF) desarrollan una discapacidad en la cognición social y en la empatía emocional, mostrando dificultades para dar significado a las emociones propias y ajenas, para comprender los estados mentales de sus iguales de forma flexible, y para establecer y mantener vínculos de interacción social (Ayuda-Pascual y Marcos Pérez, 2007). Es de vital importancia que todos los individuos con capacidades diversas, en su proyecto de vida, desarrollen vínculos emocionales con otras personas para poder conseguir una adecuada inclusión en la sociedad (Miguel, 2006).

Las dificultades que presentan las personas con AAF en el reconocimiento, la expresión y el manejo de las emociones, unidas con los déficits de interacción social, advierten de los problemas relacionados con la capacidad de autorregulación, la tolerancia a la frustración y sus no habituales expresiones de rabia, tristeza, ansiedad y confusión. Los retrasos en el desarrollo, las dificultades en la comunicación social, y las persistentes diferencias en este trastorno, contribuyen al desarrollo de conductas peculiares e inadecuadas (García y Léniz, 2011). Por ello, es importante estimular las habilidades emocionales, favoreciendo un mayor ajuste emocional, una mejor comprensión y manifestación de las propias emociones (San José de la Fuente, 2014).

En ese sentido, las personas con TEA presentan dificultades de comunicación personal y deficiencias de interacción social, mostrando dificultades para ajustar su expresión facial al contexto. Este déficit conlleva la presencia de dificultades cuando el sujeto está en contacto con los demás; para mirar y comprender las miradas, para utilizar y entender las expresiones fáciles, los gestos o los diferentes tonos de voz (Páez, 2012).

Páez (2012) afirma que muchas personas con AAF no expresan ninguna reciprocidad emocional, e incluso social, y no son capaces de compartir de manera espontánea aquellos placeres o intereses propios. Por ello, Hobson (1986) propuso una teoría para indicar o identificar las dificultades que presentan estas personas, en su capacidad para percibir y reconocer las emociones de los demás expresadas en manifestaciones corporales. Además, hace referencia al déficit presente en la capacidad para deducir los estados mentales de los demás. El concepto anterior es uno de los aspectos más relacionados con la empatía (Páez, 2012).

San José de la Fuente (2014) argumenta que la tristeza y la alegría son dos emociones básicas que se deberían trabajar en las personas con AAF. Se debe partir de sus dificultades, para posteriormente desarrollar los hábitos de trabajo que sean necesarios para cada persona, y así mejorar su capacidad de comprensión y expresión emocional. Todo ello implica enseñar que en determinadas situaciones una persona se puede sentir enfadado por no entender la expresión adecuada de ciertas normas, evitando de esta manera, las posibles rabietas. De igual forma, la alegría es una emoción que tienen que aprender a controlar ellos mismos para que no se muestre de manera exagerada, siendo capaces de reconocerla en los demás para mejorar positivamente sus relaciones sociales.

La habilidad con la que una persona con AAF aprender a comprender y expresar sus emociones correctamente, es la base de otra serie de habilidades fundamentales, como por ejemplo la adaptación social, el mantenimiento de las amistades, y la capacidad para trabajar con otros; ya que todo lo anterior dependerá de la capacidad para reconocer, expresar y formular las emociones (García y Léniz, 2011).

Para Artigas, Ayuda, Freire, González, Llorente, Martos y Martínez (s.f), la infancia suele ser una etapa emocional relativamente estable para las personas con AAF, ya que les permite disfrutar de un relativo bienestar. El transcurso del tiempo conlleva el desarrollo de conductas extrañas e incomprensibles. Las interacciones sociales y el desarrollo emocional no han alcanzado la complejidad que poco a poco irán adquiriendo, por lo que el trato con un compañero será relativamente eficaz. Entorno a los seis o siete años las limitaciones son cada vez más evidentes, por lo que es más difícil para las personas con AAF responder correctamente a las demandas del entorno y a las relaciones sociales.

En relación con lo anterior, los conflictos con sus compañeros, el desarrollo de conductas inapropiadas en el aula, y por supuesto, los estallidos emocionales requieren de la intervención de un personal especializado que asesore a todo el personal del centro, con la finalidad de trabajar en equipo por y para estos sujetos (Artigas, Ayuda, Freire, González, Llorente, Martos y Martínez, s.f).

Con el paso del tiempo, en los niños y adolescentes las dificultades en el reconocimiento de las emociones son cada vez más evidentes. De este modo, presentan dificultades en la capacidad para poder expresar sus propias emociones, y reconocer las suyas y las de los demás. La cara es la zona más idónea para percibir y recoger información acerca de la expresión de las diferentes emociones (Ruiz, 2014).

En conclusión, García y Léniz (2011) proponen que la utilización de estrategias a partir del desarrollo temprano del alumno permite regular, y guiar el comportamiento, atendiendo a estrategias metacognitivas para planificar y realizar una actividad, consiguiendo que aprenda a autodirigir sus respuestas emocionales en base a sus expectativas ante una determinada situación. Esto implica realizar intervenciones específicas en el área del lenguaje, la motricidad y la capacidad sensorial.

Por ello, los padres, cuidadores y/o profesionales son los encargados de apoyar todas esas habilidades, fomentando la expresión de las emociones y signos de desregulación, con la finalidad de lograr un adecuado estado de alerta ante una serie de emociones (García y Léniz, 2011).

## Metodología: técnica delphi

La Técnica de Investigación Delphi se define como:

“Un método que se clasifica como uno de los métodos generales de prospectiva, que busca acercarse al consenso de un grupo de expertos con base en el análisis y la reflexión de un problema definido” (Díaz-Bravo, García-Duran y Valera-Ruiz, 2012:91).

Además, Schalock y Verdugo (2003) afirman que el objetivo de un proceso de validación es asegurar que el instrumento mida lo que se supone que mide.

Por un lado, la validez interna de esta investigación pretende determinar, si para un equipo de expertos la escala valorativa de la comprensión y la expresión de la alegría o la tristeza en alumnos con AAF mide lo que pretende el investigador, es decir, si todos los conceptos y significados incorporados a esta escala son compartidos por la comunidad de expertos en la materia. Por otro lado, la validez externa trata de determinar si la teoría y las definiciones en los que se basa la escala son comprensibles, y a su vez, compartidas por un conjunto de investigadores.

Esta investigación emplea una adaptación de la Técnica Delphi; un método cuantitativo que, según Cuesta (2008), dispone de un amplio consenso entre la comunidad investigadora.

En definitiva, a través de esta técnica se pretende extraer el criterio y la opinión de un grupo de expertos, especializados en distintos campos de estudios, para buscar un consenso. Por lo tanto, a medida que la investigación progresa, la teoría inicial se va modificando con las aportaciones consensuadas de todos los expertos (Cuesta, 2008).

## Desarrollo de la investigación

Esta sección describe el proceso de aplicación de la técnica Delphi, con el objetivo final de que un grupo de expertos en el área de estudio de la Educación Especial valide la creación de la escala.

### *Creación del equipo y funciones en el proceso de validación*

En la técnica Delphi la elección del equipo evaluador y sus funciones, suponen una optimización del trabajo de los expertos. Por un lado, el investigador asume la función de observador participante, realizando aportaciones y propuestas que se unen al consenso de todo el grupo de expertos. Por otro lado, los expertos deben hacer la revisión de la escala en las distintas fases del proceso de investigación, aportando sugerencias y propuestas para mejorar su calidad (Cuesta, 2008).

### *Selección del conjunto de expertos*

Un buen experto debe disponer del conocimiento y la experiencia necesaria para responder o aportar cuestiones en relación con el tema de la investigación. De igual modo, debe tener capacidad para reflexionar y disponibilidad para participar (Morse, 1998). Por lo tanto, los criterios para seleccionar a los expertos que van a aportar datos para la validación de la escala no se han basado en técnicas de muestreo aleatorio, sino que se ha pretendido que el conjunto de expertos aporte nuevas ideas en relación con el objetivo de la investigación (Cuesta, 2008).

Por ello, se ha optado por un grupo formados por 7 personas, que según Cuesta (2008), cumplen con lo expuesto anteriormente, cuyos perfiles y ámbitos profesionales son muy semejantes: Atención directa a personas con TEA, diagnóstico y proceso de evaluación, dirección pedagógica de una fundación de personas con Discapacidad Intelectual, donde se integran personas con TEA, y a su vez, diferentes entornos universitarios.

Además, todos los expertos proceden de entidades diferentes, pero que se relacionan de forma directa o indirecta con personas con TEA: Asociación de Autismo de Navarra (ANA), Asociación de Autismo de La Rioja (ARPA), Autismo Burgos, Universidad de Burgos, Universidad del País Vasco (Vitoria – Gasteiz), Fundación ASPANIAS: Colegio de Educación Especial Puentesaúco, y el Centro de Psicología, Mediación y Atención Temprana de Haro, La Rioja.

### *Proceso de validación*

Previamente seleccionado y contactado con el grupo de expertos, se procedió a realizar los envíos. El primer envío tenía como objetivo presentar la investigación y solicitar la participación. Tras recibir el permiso de participación de todos los expertos, el investigador diseña la estructura y los ítems que componen la escala, incorporando un punto para posibles sugerencias u observaciones (Cuesta, 2008). En este envío, se les informa a los expertos de la realización del presente trabajo, y de su objetivo, explicándoles la estructura de la escala inicial, y su función, con la finalidad de presentarles el instrumento que deben validar. Una vez recibidas todas las aportaciones, se realiza una actualización de la escala. Se modifica aquello en lo que el grupo de expertos muestra mayor nivel de consenso (Cuesta, 2008).

Finalmente, tras recibir las aportaciones más significativas del grupo de expertos, se realiza el tercer envío presentando la nueva escala. Esta contiene 44 ítems (respecto a los 40 iniciales), que permiten evaluar la comprensión y la expresión de la alegría o la tristeza, en situaciones concretas del aula ordinaria de Educación Primaria, en alumnos con AAF.

## **Escala: comprensión y expresión de la alegría y la tristeza en alumnos con AAF**

Esta sección contiene la descripción de la escala desarrollada en el marco de este trabajo tras la interacción del investigador con el grupo de expertos.

### *Descripción y elementos de la escala*

La escala consta de 44 ítems agrupados en dos ámbitos: la comprensión y la expresión, de la alegría o la tristeza. Cada indicador se valorará con una puntuación del 1 al 4, donde uno significa que la persona no tiene adquirida la capacidad que se evalúa o que presenta dificultad en ese ámbito. Por el contrario, una puntuación de cuatro, indica que tiene adquirida dicha capacidad o que no presenta ninguna limitación. Por tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será la habilidad emocional de la persona valorada.

### *Destinatarios de la escala*

Esta investigación está dirigida para alumnos escolarizados en un centro ordinario de Educación Primaria, cuya edad oscile entre los seis y los ocho años, diagnosticados con AAF.

El proceso de evaluación de las habilidades emocionales será realizado por el profesor-tutor responsable del alumno. El docente deberá ser consciente de las habilidades y dificultades emocionales que presenta el alumno, tras haber trabajado durante un prudente periodo de tiempo junto a él.

De igual modo, para el manejo y la obtención de datos, es necesario e imprescindible la participación y colaboración de todos los docentes de Educación Primaria, además de la ayuda proporcionada por los profesores de apoyo, y los especialistas en pedagogía terapéutica (PT), y audición y lenguaje (AL).

### *Metodología*

Una vez detectadas las dificultades en las habilidades emocionales que presenta el alumno, se procederá a la observación de las emociones y/o estados emocionales en el aula de referencia. Será el profesor responsable del grupo, quien en ese momento observe y anote aquellas conductas emocionales que sean diferentes a las del resto de alumnos.

Este proceso de observación tendrá una duración aproximada de un curso escolar, intercalando dinámicas grupales e individuales, que fomenten la comprensión y expresión de la alegría o la tristeza. De esta manera, mediante la evaluación pretest-postest se podrá evaluar la capacidad de comprensión y expresión que presenta el alumno.

En primer lugar, se evaluará el nivel inicial de cada alumno (pretest). Posteriormente, tendrá lugar un proceso de intervención educativa, con la finalidad de establecer una serie de actividades que permitan mejorar los déficits emocionales previamente obtenidos.

Estas dinámicas pueden ser las siguientes: “La ruleta de las emociones”, “Montando Caras” y una pequeña adaptación del “Emocionario”. Por consiguiente, su estructuración será: título, objetivo y desarrollo; permitiendo que la ejecución de cada actividad se haga con toda la clase, y preferentemente, en el aula referencia.

Finalmente, y tras todo el proceso anterior, se volverá a evaluar al alumno mediante el postest. En esta ocasión, se deberá contrastar los resultados previos al proceso de intervención educativa, con los obtenidos en la fase de postest. Es importante recalcar en este punto que la escala a utilizar será la misma en ambos casos.

### *Diseño y procedimiento.*

Una vez desarrollada la investigación y diseñada la escala que permite evaluar la situación anteriormente mencionada, el evaluador ha de tener en cuenta una serie de requisitos e instrucciones previas a la aplicación de la escala.

Por un lado, será necesario que el alumno a evaluar cumpla los siguientes requisitos:

- ❖ Haya desarrollado la capacidad para expresarse y comprender el lenguaje oral y/o escrito.
- ❖ Presente dificultades para identificar las expresiones emocionales, lo más sencillas posibles.
- ❖ Necesite apoyo para poder reconocer sus propias emociones y los de otras personas.
- ❖ Se desenvuelva en un entorno agradable, intentando eliminar las posibles situaciones que le generen estrés.
- ❖ No presente un desfase curricular de más de dos cursos con respecto a su edad cronológica.
- ❖ Tenga una edad comprendida entre los 6-8 años.

Por otro lado, es importante que el evaluador atienda a las siguientes instrucciones:

- ❖ Leer detenidamente cada enunciado, y estimar en qué medida ha observado dichos comportamientos en el alumno que va a ser evaluado, marcando la respuesta apropiada en cada caso.
- ❖ Conocer suficientemente bien los gustos e intereses del alumno que va a ser evaluado, para poder valorar cada uno de los ítems que aparecen a continuación.

<b>ESCALA VALORATIVA DE LA COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN DE LA ALEGRÍA Y LA TRISTEZA EN ALUMNOS CON AAF</b>				
	<b>1 Nunca</b>	<b>2 Algunas veces</b>	<b>3 Frecuente- mente</b>	<b>4 Siempre</b>
<b>Es capaz de COMPRENDER...</b>				
<i>Alegría ante el desarrollo correcto de una actividad, valorada positivamente de forma verbal y visual por el profesor.</i>				
<i>Tristeza ante la realización incorrecta de una actividad, tras haber sido corregida de forma verbal y visual por el profesor.</i>				
<i>Alegría que produce la expresión de un gesto cariñoso por parte de uno de sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza que produce un gesto de rechazo por parte de uno de sus compañeros.</i>				
<i>Alegría ante la realización, por parte de toda la clase, de una dinámica propuesta por el alumno.</i>				
<i>Tristeza ante la no ejecución, por parte de toda la clase, de una dinámica propuesta por el alumno.</i>				
<i>Alegría ante la participación en un juego cooperativo dentro de su aula.</i>				
<i>Tristeza ante la no participación en un juego cooperativo, que le gusta, dentro de su aula.</i>				
<i>Alegría ante la ayuda proporcionada por el profesor, en función de sus necesidades académicas.</i>				
<i>Tristeza ante la ayuda por parte del profesor, en función de sus necesidades académicas.</i>				
<i>Alegría ante el desarrollo de una actividad grupal, relacionada con sus gustos e intereses, organizada por el profesor.</i>				
<i>Tristeza ante la prohibición de no poder hacer grupos de trabajo voluntarios, en función de sus</i>				

<i>gustos e interés, en las actividades organizadas por el profesor.</i>				
<i>Alegría ante el sonido del timbre, siendo consciente de que se va a casa, ya que no hay más horas de clase.</i>				
<i>Tristeza cuando el timbre del colegio no suena, aun habiendo terminado las clases, y no puede irse a casa.</i>				
<i>Alegría transmitida, al sumarse junto a sus compañeros, en la emisión de ruidos inapropiados en el aula.</i>				
<i>Tristeza o malestar producido ante la emisión de ruidos inapropiados, de manera individual y sin poder controlarse, en el aula.</i>				
<i>Alegría, cuando el turno de palabra lo tienen sus compañeros o profesores, y aun queriendo intervenir, lo respeta.</i>				
<i>Tristeza ante la prohibición de no poder hablar cuando uno de sus compañeros o el profesor este hablando.</i>				
<i>Alegría que le provoca compartir y utilizar el material didáctico de sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza ante situaciones en las que se le prohíbe utilizar el material didáctico de sus compañeros, sin haber solicitado su permiso.</i>				
<i>Alegría ante la adecuada resolución de un conflicto/problema en el aula con sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza ante la inadecuada resolución de un conflicto/problema en el aula con sus compañeros.</i>				
<b>Es capaz de EXPRESAR...</b>				
<i>Alegría ante una conducta realizada correctamente, y reconocida de forma verbal y visual por el profesor.</i>				
<i>Tristeza ante una conducta realizada incorrectamente, tras ser corregida de forma verbal y visual por el profesor.</i>				
<i>Alegría ante un gesto de cariño por parte de uno de sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza ante un gesto de rechazo por parte de uno de sus compañeros.</i>				
<i>Alegría ante la realización, por parte de toda la clase, de una dinámica propuesta por el alumno.</i>				
<i>Tristeza ante la no ejecución, por parte de toda la clase, de una dinámica propuesta por el alumno.</i>				

<i>Alegría ante la participación en un juego cooperativo dentro de su aula.</i>				
<i>Tristeza ante la no participación en un juego cooperativo, que le gusta, dentro de su aula.</i>				
<i>Alegría ante la ayuda proporcionada por el profesor, en función de sus necesidades académicas.</i>				
<i>Tristeza ante la ayuda por parte del profesor, en función de sus necesidades académicas.</i>				
<i>Alegría ante el desarrollo de una actividad grupal, relacionada con sus gustos e intereses, organizada por el profesor.</i>				
<i>Tristeza ante la prohibición de no poder hacer grupos de trabajo voluntarios, en función de sus gustos e intereses, en las actividades organizadas por el profesor.</i>				
<i>Alegría ante el sonido del timbre, sabiendo que no hay más clases, y se va a casa.</i>				
<i>Tristeza cuando el timbre del colegio no suena, aun habiendo terminado las clases, y por ello, no puede irse a casa.</i>				
<i>Alegría al sumarse a sus compañeros y emitir ruidos inapropiados en el aula.</i>				
<i>Tristeza o malestar ante la emisión de ruidos inapropiados, de manera individual y sin poder controlarse, en el aula.</i>				
<i>Alegría tras haber respetado el turno de palabra de sus compañeros o profesores, aun queriendo intervenir.</i>				
<i>Tristeza ante la prohibición de no poder hablar cuando uno de sus compañeros o profesores este hablando.</i>				
<i>Alegría que le provoca compartir y utilizar el material didáctico de sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza ante situaciones en las que se le prohíbe utilizar el material didáctico de sus compañeros, por no haber solicitado su permiso.</i>				
<i>Alegría ante la adecuada resolución de un conflicto/problema en el aula con sus compañeros.</i>				
<i>Tristeza ante la inadecuada resolución de un conflicto/problema en el aula con sus compañeros.</i>				
<b>OBSERVACIONES:</b>				

### *Planificación de la evaluación*

Para el análisis de la escala se tendrá en cuenta los resultados obtenidos en el pretest-postest, teniendo en cuenta el proceso de intervención educativa.

En cuanto a la evaluación, se determinará si existe o no una posible evolución en las habilidades emocionales del alumnado con AAF, realizando dos procesos de evaluación.

Por un lado, se evaluarán los datos obtenidos tras la primera evaluación (pretest), indicando las habilidades emocionales que presenta el alumno y sus déficits. Por otro lado, se evaluarán los resultados obtenidos tras la última evaluación (postest), anotando los ítems en los que el alumno ha permanecido igual, aquellos en los que existe una mejora notable justificando el por qué en cada caso, y finalmente, los ítems en los que necesita mejorar.

Una vez superado el test inicial, se llevará a cabo el proceso de intervención educativa. Será el profesor-tutor, los profesores de apoyo, y los profesionales especialistas en PT, y AL los encargados de llevar a cabo la intervención educativa, durante un curso escolar.

De igual modo, se deberá tener en cuenta los posibles casos en los que el alumno, de manera voluntaria, sea capaz de expresar y/o comprender sus emociones, y las de los demás.

Una vez finalizada la intervención educativa, se volverá a evaluar al alumno, mediante el postest, con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos entre los dos procesos de evaluación.

Es importante destacar que, para la evaluación, se debe tener en cuenta los puntos fuertes del alumno a evaluar, como indicadores de la capacidad emocional que presenta ante el desarrollo de determinadas conductas.

Los resultados obtenidos en cada proceso de evaluación se clasifican en tres grupos, atendiendo al recuento total de aspás marcadas en las casillas correspondientes. Si los resultados oscilan en torno a la puntuación número 1, el alumno no es capaz de expresarse ni de comprender emocionalmente. Por el contrario, si se encuentra entre la puntuación número 2 y 3, el alumno de manera general es capaz de comprender y expresar la alegría o la tristeza. Finalmente, y en los casos en los que los resultados se sitúen en torno al número 4, el sujeto se expresa y comprende correctamente, a excepción de algún ítem en particular.

## **Conclusiones finales**

Una de las primeras conclusiones que puede extraerse de la fundamentación teórica de la presente comunicación es que, tal y como se especifica en la quinta edición del DSM (2014), se ha realizado un cambio en la denominación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, dando lugar a un único diagnóstico, Trastorno del Espectro Autista (TEA). Debido a este cambio, el Síndrome de Asperger desaparece como una categoría independiente, ya que la investigación realizada sobre este trastorno no determina que sea distinto al Autismo de Alto Funcionamiento (AAF).

Por ello, la investigación llevada a cabo en esta publicación se centra en el AAF como una categoría diagnóstica comprendida, según el DSM-V (2014), dentro de los TEA. Cuya característica principal se relaciona con las deficiencias existentes en la capacidad socioemocional que presentan las personas con TEA.

Del mismo modo, y tal y como argumenta González (2014), el AAF comienza a manifestarse a partir del tercer año de vida, pudiendo existir diferencias entre unas personas u otras. Es por ello que esta investigación está destinada para alumnos cuyas edades oscilan entre los 6 y los 8 años, una vez superados los miedos y el descontento emocional generado en Educación Infantil. No obstante, destacar que la etapa anterior es la más idónea para realizar intervenciones en el ámbito emocional.

Asimismo, las limitaciones emocionales en Educación Primaria son cada vez más evidentes, y por ello, es esencial establecer vínculos y relaciones sociales con un igual de sus mismas características.

Entre las peculiaridades que se manifiestan en este periodo de tiempo, Paéz (2012) afirma que las personas con AAF, a menudo no tienen consciencia sobre los sentimientos, emociones e intenciones de las otras personas. De forma paralela, Mejía y Sierra (2007) explican que el desarrollo emocional está presente tanto en la expresión facial como el reconocimiento de la emoción.

En relación con todo lo anterior, la presente investigación corrobora que los alumnos con AAF presentan déficits comunicativos y de interacción social, mostrando graves dificultades en la comprensión y expresión de sus propias emociones, y de las de los demás. Además, muestran notables dificultades para poder asociar la expresión facial de la cara al contexto en el que se desenvuelve.

Por consiguiente, la interacción emocional es un aspecto esencial en la vida de cualquier persona. La importancia de comprender y expresar emociones correctamente influirá, tal y como explican García y Léniz (2011), en la adaptación social, en el mantenimiento de las amistades, en las relaciones sociales, en las habilidades básicas de la vida cotidiana, en la capacidad de trabajo con otras personas, etc. Por tanto, es importante que todas las personas, en su proyecto de vida, establezcan vínculos emocionales para conseguir la inclusión en la sociedad.

Por todo ello, se han establecido dos fases de evaluación, con la finalidad de poder contrastarlas tras un proceso de intervención educativa, en el que el alumnado con AAF deberá partir de sus limitaciones para posteriormente, con la ayuda de profesionales, poder trabajarlas.

El establecimiento de vínculos emocionales con otras personas es un aspecto esencial que beneficiara positivamente el desarrollo emocional y social de cualquier persona, mostrando resultados positivos tras un prudente periodo de intervención educativa.

Además, tal y como establecen García y Léniz (2011), es importante desarrollar vínculos emocionales con los padres o familiares más cercanos, con los cuidadores o con los profesionales, encargados de fomentar la expresión y comprensión de cada emoción, con la finalidad de lograr un adecuado estado de alerta ante aquellas emociones que puedan desarrollarse de forma errónea.

Por consiguiente, en esta investigación, el desarrollo de las habilidades emocionales con una persona cercana al alumno beneficiaría todas aquellas situaciones en las que se tenga que trabajar y fomentar dichas habilidades.

En definitiva, se puede considerar el presente trabajo como una pequeña aportación para que, a través del diseño de una escala que evalúe la comprensión y la expresión de la alegría o la tristeza en alumnos con AAF, se pueda mejorar la intervención educativa en este ámbito. A pesar de que el trabajo con alumnos con AFF es complicado y aún queda mucho camino por recorrer, se espera que este trabajo contribuya en alguna medida a conseguir que las mayores dificultades de estos alumnos se conviertan en habilidades.

## Bibliografía

- Abarca, MM. (2003). Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. (Trabajo fin de grado). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- America Psychiatry Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-5ª), 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32(115), 567-587. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Ayuda- Pascual, R. y Martos-Pérez, J. (2007). Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal en niños con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. Revista de Neurología, 44 (2), 57-59. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/44S02/xS02S057.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Cuesta, JL (2008). Indicadores de calidad de vida para organizaciones que prestan apoyo a personas con TEA en AETAPI Investigación e Innovación en Autismo. Premios “Ángel Reviére”, cuarta edición. Cádiz: Asociación Española de Profesionales del Autismo (pp.15)
- Díaz-Bravo, L., García-Durán, R. y Varela-Ruíz, M. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. Investigación en Educación Médica, 1(2), 90-95. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num02/07\\_MI\\_DESCRIPCION\\_Y\\_USOS.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num02/07_MI_DESCRIPCION_Y_USOS.PDF)
- Fredrickson, B.L. (2001). El papel de las emociones positivas en Psicología Positiva. La Teoría de la ampliación y construcción las emociones positivas. American Psychologist, 56(3), 216-226. Recuperado de <https://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/&prev=search>

- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- García, R. y Léniz, MI. (2001). Adaptación, aplicación y evaluación de un programa en reconocimiento, manejo y expresión de emociones en niños con Síndrome de Asperger y sus padres. *Revista Chilena de Psiquiatría Neurológica de la Infancia y Adolescencia*, 22(1). Recuperado de <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-1.pdf#page=28>
- González, MF. (2014). Trastorno de Espectro Autista de Alto Funcionamiento y su relación con la familia. (Trabajo Fin de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid
- Miguel, AM. (2006). El mundo de las emociones. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad de Salamanca, 7(2), 16-183. Recuperado de [http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56512/1/TE2006\\_V7N2\\_P169.pdf](http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56512/1/TE2006_V7N2_P169.pdf)
- Morse, JM. (1998). Designing Funded Qualitive Research. En N. Dezin y Y.S. Lincoln (Eds). *Strategies of Qualitive Research*. Londres: Sage.
- Paéz, HM. (2012). Diseño y validación de un programa de entrenamiento en comprensión emocional en niños de 4 a 8 años con Trastorno Autista de Alto Nivel. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/2011/1/Dise%C3%B1o\\_validaci%C3%B3n\\_programa\\_Paez\\_Baez\\_2012.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/2011/1/Dise%C3%B1o_validaci%C3%B3n_programa_Paez_Baez_2012.pdf)
- Ruggieri, VL. Empatía, cognición social y trastornos del espectro autistas. *Revista de Neurología* 2013, 56 (Suplemento 1) ,13-21. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/56S01/bjS01S013.pdf>
- Sala, J., Abarca, M. y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- San José de la Fuente, L. (2014). El Tratamiento de las Emociones en el Síndrome de Asperger. (Trabajo Fin de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Schalock, R. y Verdugo, MA. (2003) *Calidad de vida. Manual para profesionales de educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Vecina, ML. (2006). Emociones positivas. *Universidad Complutense*, 27(1), 9-17. Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1280.pdf>

## Capítulo 27:

### Recursos metodológicos para enseñar inglés en aulas inclusivas de Educación Primaria

Alba Gómez Orcajo  
Luis Gómez Orcajo  
José Antonio Gómez Monedero

#### Introducción

La educación inclusiva plantea una serie de procesos sistemáticos que obliga a introducir y promocionar ciertos cambios en la práctica educativa. Para la escuela inclusiva, es muy relevante, tener en cuenta lo que queremos transmitir y también, a quién se lo vamos a transmitir. Es verdad, que no es lo mismo comunicar los contenidos a una clase con alumnos con necesidades educativas especiales, que hacerlo en otra aula, en el que no consten estas necesidades educativas. Por lo tanto, elaborar estrategias y generar materiales distintos es una buena alternativa para facilitar la participación del todo el alumnado. Se debe considerar, también, como muy positivo, las referencias de otras experiencias formadoras llevadas a cabo por profesionales de la educación pues, estos pueden aportarnos mejoras en nuestra innovación que sirvan para potenciar medidas de apoyo y de este modo, aumentar las expectativas de éxito al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Las dificultades de un segundo idioma, en el alumnado de primaria, en general, se concentran y afectan a competencias que tienen una relación directa con aspectos que se relacionan con el sistema de atención. Imaginemos los casos donde se presentan limitaciones auditivas, dificultades por trastornos atencional o por problemas de aprendizaje. En estos casos encontramos dificultades de una atención sostenida, muy selectiva y que genera dificultades en el seguimiento de la información. En esta experiencia, también, observamos que se daban las dificultades de una atención dividida y que según Carmona et al. (2009:22) están relacionadas con las áreas cerebrales de la atención, concentración y motivación, aunque también, ha sido relacionada con otras zonas como el área de recompensa

En el área curricular del idioma inglés afectan a las competencias que se relacionan con el nivel oral y escrito. El nivel oral y escrito deben cumplir una función social dentro de la comunidad, pero la realidad es que se aprende en un contexto en el que apenas se ofrecen oportunidades para alcanzar con éxito esta función social, por ello, tiene tanta importancia, el dualismo del aprendizaje de una lengua en el propio contexto cultural porque aparecen los factores psicológicos contextuales de recompensa

Debemos considerar que la autoestima es una plusvalía que el alumno se da a sí mismo pues es una afectación personal muy positiva, como también, lo es, todo lo relacionada con sus buenas notas en la asignatura de inglés.

## Compromiso inclusivo

Esta experiencia se centra en una clase de Educación Primaria: (5º nivel) donde se imparte la asignatura de inglés. El grupo está formado por 26 alumnos. (El aula está conformada por cuatro alumnos con necesidades educativas especiales: uno con deficiencia auditiva, otro con autismo y dos alumnos de compensatoria con retraso escolar de más de dos cursos, junto con el resto de 22 compañeros más. Este alumnado también es diverso en cuanto a aspectos como el propio contexto cultural del que provienen, la diferencia de edad entre algunos alumnos, que no son debidas a tener que haber retrasado su escolaridad por lo que debemos situarles dentro de una escolarización normal, donde tiene más influencia las causas del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por parte de la profesora se plantea una innovación educativa pensada y diseñada para los cuatros alumnos con mayores necesidades para la asignatura de inglés. Su compromiso es llevarlo a término durante un curso académico y comparar resultados gracias a las nuevas propuestas innovadoras. Es conocedora de dicha experiencia los padres de los alumnos de clase, el inspector y además apoyada por los profesionales del centro. Por todo ello se busca consultar con profesionales de la educación y valorar sus propuestas.

La propuesta que la profesora eligió, se relaciona con propuestas metodológicas y con recursos para la ayuda de la estructuración de la frase. De tal modo que recurrió a un proceso visual que apoyara las competencias del lenguaje escrito pues, sí, se pensó, que de este modo, tal vez, se podría consolidar mejor su nivel comprensivo.

Para estos alumnos, era muy dificultoso, la construcción de las frases escritas, pues situar el vocabulario dentro de una estructura gramatical se les hacía muy complejo. Además, era muy evidente que no poseían estrategias para hacer sencillas y pequeños constructos escritos.

## Objetivos

Se presenta un recurso desde el enfoque pedagógico de estos niños y de sus propias dificultades. Se valora que fuera un método sencillo que fomente la enseñanza de las competencias lingüísticas de forma adecuada y que no suponga una frustración, desinterés o una nueva incompetencia más.

El objetivo general fue que los/as alumnos/as lograsen adquirir un vocabulario y unas estructuras gramaticales de forma sencilla y motivadora, empleando para ello las Tic y que fuera útil dentro de la asignatura de inglés

Y como objetivos específicos:

- ❖ Emplear nuevos recursos para la mejora de la estructuración de frase en la asignatura de inglés.
- ❖ Comprender las estructuras gramaticales haciendo uso de recursos y herramientas Web 2.0
- ❖ Proporcionar una nueva forma de trabajo al alumnado comprendiendo pautas mucho más concretas y fáciles de seguir.
- ❖ Crear hábitos y rutinas de aprendizaje dentro de un aula inclusiva de inglés.

## Metodología

A partir del Organifrase, se planifica una adaptación curricular que permita mejorar las competencias lingüísticas gramaticales para todo el alumnado y en especial para el inclusivo. El creador de este método es el profesor Antonio Delgado que diseñó la figura de un gato para ayudar en la estructuración de la frase a los niños sordos.

El aprendizaje y categoría gramatical de los sustantivos, se debe asociar a la figura de un círculo. Luego se van introduciendo los adjetivos que se representan en un triángulo y los verbos con un rectángulo. Mediante los círculos estamos trabajando la categoría gramatical del sujeto, con los rectángulos el verbo y si aparece los triángulos detrás del verbo el predicado.

Esta metodología defiende que el orden está presente y por ello se manifiesta en el habla. Considera que hay que apoyar a los niños con recursos visuales para reconocer los elementos de la frase, graduando su dificultad: desde las frases sencillas a las oraciones compuestas.

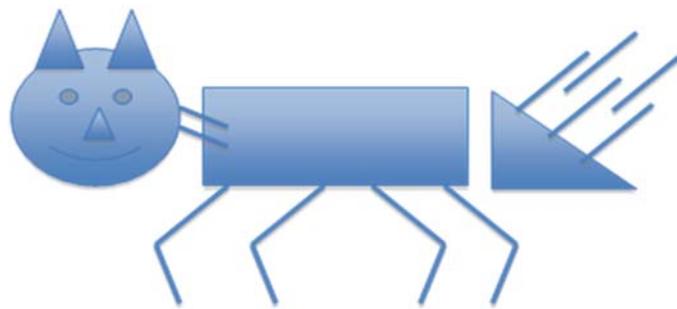


Fig. 1. Elaboración propia

La realización de este trabajo para la mejora de la práctica educativa inclusiva fue muy motivadora. La profesora y los/as alumnos/a, no conocía ningún método de apoyo para la estructuración de la frase que pudiera apoyar a los alumnos con dificultades educativas en la estructuración gramatical de las frases en el idioma inglés. Exponemos algunos ejemplos

Para explicar cómo formar el Presente Simple se utilizaron ejercicios visuales como se ve en este procedimiento

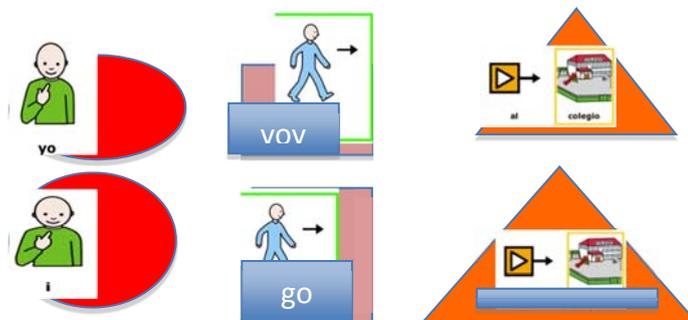


Fig. 2. Elaboración propia

Preocupaba el dominio de la estructura de la frase a nivel oral y escrito. Por lo que valoramos entre las distintas opciones utilizar el método del “Organifrase”.

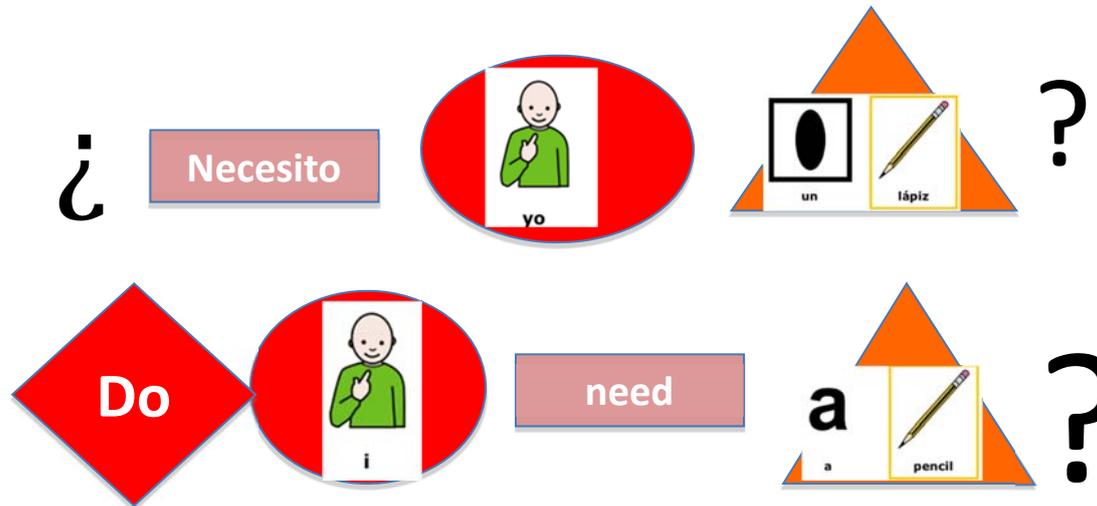


Fig. 3. Elaboración propia

Es un método de apoyo para la estructuración de la frase en la composición escrita que ya ha sido utilizado con niños sordos.

Para explicar la forma interrogativa se añadió un rombo del mismo color al círculo, al lado del sujeto. Para explicar la negativa seguimos con el mismo procedimiento. Se añadieron las figuras geométricas que apoyaban la organización de las frases en el examen, recordando a los alumnos la estructura de una frase en inglés.

## Conclusiones y resultados

Facilitó el aprendizaje a todo el alumnado con una mejora en la competencia lingüística escrita para la composición y estructuración de la frase. Gracias a las habilidades en la construcción de las frases a nivel escrito se mejoró la comprensión y expresión oral.

Se pudo apreciar una mejoría entre los suspensos y también con el resto de alumnos. El alumno de rasgos autistas subió del 5 al 8,5; el niño sordo, aunque no aprobó el examen, pasó de un 2 a un 4. Siendo una gran emoción y entusiasmo la nota que había obtenido. Los alumnos de compensatoria mejoraron los apartados de fonética, de comprensión del vocabulario y de composición de frases con palabras inglesas según el orden de su estructura gramatical. Muchos de los aprobados también subieron su nota desde 0,7 puntos hasta 1,5 puntos de mejora.

Cuanto más visual es una explicación mejor adquieren los alumnos el esquema de las estructuras gramaticales.

Los alumnos no tenían que estar traduciendo las palabras y asimilaban mejor el concepto y el significado con los dibujos.

Los materiales de las editoriales son insuficientes para la enseñanza de alumnos con Necesidades Especiales. El uso de los ordenadores es motivador para los alumnos si se utilizan herramientas Web “2.0, Es motivador para el dominio del vocabulario.

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco. Vitoria. (pp. 19-36)

Arraza, F. (2009): Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.

Barrio de la fuente, J.L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación. Vol. 20, núm. 1 (pp. 13-31). Madrid.

Blanco, R. (2008): Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la conferencia internacional de educación*. (pp.5-14). UNESCO.

Delgado Domingo, A. (1985) *El Organifrase*. Ed. Fundación Caja de Pensiones, Barcelona.

Muntaner, J. J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; hurtado, M<sup>a</sup>.D. y soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

UNESCO (2009): Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París. UNESCO.

## Capítulo 28:

### Decision making as a moment of inclusion for students in internship

Chiara Varrica  
Giuseppa Cappuccio

#### Introduction

In recent years, throughout Europe, studies and actions have been undertaken that have led to the revision of school curricula, followed by reforms that have introduced, through different systems, vocational training courses that allow, especially in the last years of secondary school (15-18 years old students) a dialogue between school and the world of work.

Therefore, once again the formative value of work and the possible, valuable guiding alliance between school and business, it is necessary to act responsibly in front of the school-work alternation process, taking into account elements such as cultural, historical, normative, administrative and bureaucratic that characterizes the national educational system for more than a century.

Choice tasks belong to the class of preferential decision problems. Preferential decision problems are characterized by the information elements, which are given to the decision maker, and by the goal statement of the decision (Payne et al. 1993). Concerning the information elements, preferential decision problems consist of three different components: (1) a number of alternatives, (2) events or contingencies that relate actions to outcomes and the probabilities for these events, and (3) values associated with outcomes (Payne et al. 1993, p. 20). Some information elements might be unknown.

The vocational training issue today is relevant in the social and political debate to improve the quality of the school system, and to the discussion about the professionalization of education pathways.

The new reform law 107/15 art. 1 introduces and regulates the obligation of young apprenticeship program, to be carried out for all students in the last three years of secondary school. The law, which takes over the Legislative Decree 15/4/2005, n. 77 of the application 28/03/2003, n. 53 in which such innovations had been introduced, makes the process compulsory for every student of the secondary school in last three years.

The paper presents an exploratory qualitative study design focusing on the perception that secondary school teachers have about vocational training in the student's school career.

The research involved 616 students of secondary school in Palermo and Agrigento, in the scholastic year 2016/2017.

The instrument used for the exploratory study have been: Polaceck 's Q.T.D. (2005) and a focus group. Qualitative data have been processed with NVivo which allowed to grasp the concepts, explore links, rework the ideas and easily manage large amounts of focus groups data collected.

## Decision making: historical background

In recent decades, a large stream of research has shown empirically that choice behavior is contingent on the characteristics of both choice tasks and the decision makers (Einhorn and Hogarth 1981; Gigerenzer and Selten 2001; Payne et al. 1993). Following this range of literature, we assume that decision makers have a number of decision strategies in their mind and apply them contingent upon such factors such as the complexity of the choice task, which describes how difficult a choice task is for a decision maker (Payne et al. 1993).

We define Decision Making as [...] the process by which a course of action is chosen from among two or more alternatives. This definition is broad enough to span different decision types and domains, from fast, habitual decisions to complex, life-changing ones. The extent to which such disparate decisions share or not the same underlying cognitive processes and are differentially affected by age-related change is an ongoing topic of research. (Mata, 2017, p. 625).

Tsoukiàs (2009, p.4) fix the origin of decision aiding as sometime just before the second world war, in the studies conducted by the British army on their new radar system installation and their efforts to break the German secret communication code (1936–37). It is the first time the term 'operational research' appears.

Indeed [...] the first steps in this direction strengthened the idea that complex decision problems can be modeled through the use of a simple rationality model - maximize a utility function of the decision maker's decision variables, a function which is expected to faithfully represent the decision maker's preferences (Tsoukiàs, 2009, p. 5).

During the 1950s to the model of the rationality, parallelly, another seam of search the integrated decisional trial to the sciences cognitive developed him. The greatest exponent is Simon (1947, 1979, 1983). The innovation introduced by Simon is radical. Decision theory at that moment always considered the rationality model to exist independently from the decision maker and their decision process. He put at the center of his reflection the decision process (the mental activities of a decision maker) and postulated that a rationality model has to be found within such a process and not outside of it. The problem with this hypothesis is that, while an 'exogenous rationality model' is compatible with an optimization model (indeed the classic rationality model is based on optimization), this is not always the case with a subjectively established model (at least not automatically or necessarily). Simon's work opened several research directions, both towards the creation of new decision-aiding approaches (Le Moigne, 1977) and towards what today is known as 'artificial intelligence' (Simon, 1969). It should be noted that the idea of looking for a satisfying solution has an immediate application to the problem of finding an acceptable compromise when the decision is subject to the presence of multiple criteria (Vincke, 1992).

Since the second half of the 20<sup>th</sup> Century, these two approaches opened the way to different seams of search related with psychology, economics and related disciplines to describe and

formalize decision making process. According to the author Tsoukiàs (2009, pp. 17-19) four different decision-aiding approaches exist.

The first one is the classical approach *normative* in which [...] with each diagnosis (the states of the nature) is associated a probability and with each treatment (the potential actions) the respective outcomes. [...] As with laws or ethical norms, the legitimation of the model of rationality is external to the problem situation. The model of rationality is a law of behavior imported into the decision process». The second is call *descriptive* in which are defined [...] models and decision strategies based on the observation of real decision makers [...]. The *prescriptive* approach founds, instead, him on coherence with the decision situation. The fourth *constructive* approach founds, finally, him on learning process and coherence with the decision process.

## Decision Making process and Adolescent

After clarifying the different decision-making approaches, what do students make decisions?

Friedman (2000) clarifies the literature offers theoretical references to the development of adolescent decision-making capabilities. For example, a number of psychosocial theories of adolescence (Erikson, 1959; Havighurst, 1972) emphasize the notion of developmental tasks mainly in the transition from childhood to adolescence and stress the critical need for effective decision making.

According to these theories, one of the most important tools needed for resolving crises during each of the developmental phases is functional decision-making skills which assist in solving conflicts or developmental tasks. In terms of exploring ideas, ideals, beliefs, theories, commitments and roles, the adolescent's thinking already resembles that of the adult, although it is still free of the biases resulting from personal experiences. On the cognitive level, the awareness of the arbitrary nature of patterns and institutions allows adolescents to imagine desired alternatives for themselves and for society.

According to McCandless and Coop (1979), decision-making ability is the most difficult skill to acquire. It is a skill of primary importance since it involves changes within the personality rather than changes forced on the individual by the passage of time.

Tiedman (1961, pp. 4-6) suggested a model for understanding the general process of adolescent decision making, with particular reference to the choice of a career. He defines what he terms "stations" as activities that the adolescent has to experience in the process of making a decision. These stations are:

1. **Research**- a vague search accompanied by data gathering and classification that will be used to build up the needed background information.
2. **Consolidation**- progress toward decision, assessment of attractive and unattractive alternatives, polishing ideas.
3. **Choice**-the individual makes a unique commitment to the choice and is rewarded with relief, hope and security.

4. **Clarification**-the adolescent seeks to clarify and understand the different outcomes resulting from the commitment and prepares to implement the decision.
5. **Indication**-the adolescent implements the decision and experiences the new environment it has created.
6. **Reformation**-the adolescent is now “a confirmed believer” and becomes occupied with talking about and believing in the accomplished decision. There is a sense of self-empowerment and the need to justify the decision may even detract from the ability and willingness to be objective.
7. **Integration**-at the last station, the more mature members of society respond to the adolescent’s choice. This may cause the adolescent to consider, rethink and perhaps change certain intentions arising from the decision. During this part of the process there is a chance of greater objectivity.

Research shows (Mann et al,1986, p. 5) that self-image as a decision-maker increases with age. Low levels of decision-making confidence may be the result of too few opportunities to make decisions of any real significance. For example, many adolescents believe that school does not allow them to make decisions and that in fact they have no power to influence decisions (Collins & Hughes, 1982).

In conclusion, we have seen that studies suggest that adolescents, particularly during the middle phase of adolescence, often acquire knowledge about the necessary steps required for systematic decision making (e.g., Ormond, Man & Luszcz, 1987) and that they possess creative problem solving ability (e.g., Mann et al, 1986). Adolescents also show increased ability to making good choices (Weithorn & Campbell, 1982; Greenberg, 1983) and a strong commitment to action (e.g., Taylor, Adelman & Kaser-Boyd, 1983, 1985). Later adolescence is characterized by greater competence in areas in which adolescents have more experience. There is also evidence that younger people are weaker in certain aspects of decision making, e.g. (a) identifying the range of risks and gains (Kaser-Boyd, Adelman, & Taylor 1985); (b) predicting new alternative outcomes (Lewis, 1981); and (c) testing the reliability of information given by so called “experts” (Lewis, 1981). The younger adolescents’ weaknesses in these areas may be due to lack of experience. Indeed there is a broad range of age-related changes in ability during adolescence, which are measured against the standard of adult competence.

## Friedman’s Decision Making process

According to the author Friedman (1996, pp. 881-882) from the extensive literature on effective decision making, Janis and Mann (1977) have extracted seven basic steps that they ascribed to a high-quality, decision-making process. The steps are: (a) canvassing a wide range of alternatives; (b) surveying the range of objectives to be achieved by the decision; (c) weighing the costs and risks of consequences that could flow from each alternative; (d) searching for new information relevant to further evaluations of the alternatives; (e) assimilating any new information or judgment; (f) reexamining consequences of all known alternatives; and (g) making detailed provisions for implementing or executing the chosen course of action, with special attention to contingency plans that might be required.

They indicated that a decision maker may, of course, act carefully and vigilantly, applying elements of high-quality, decision-making processes. [...] in addition to the Author states that [...] Existing literature on stage models of decision-making procedures suggest two identifiable phases: (a) investigation-gathering information, defining values and goals, and generating and evaluating alternatives; and (b) choice and implementation-the process of selecting a preferred course of action and the process of implementing this option of choice. In other words, common decision-making procedures can be broken down into two phases:

*Deliberation*: Mental resources directed toward both identifying and investigating the problem, and toward developing alternative solutions, and

*Resolution*: A distinct and stable choice of one of the previously formulated alternatives, with special attention to contingency plans that might be required.

Yet he identifies two phases: *Deliberation* (pre-decisional) and *Resolution* (commitment and post-decision). Deliberation involves identifying and investigating the problem and developing alternative solutions. Resolution involves a clear, stable choice of one alternative with contingency plans if necessary. The two phases are conceptually separate and distinct. Some adolescents invest considerable time and effort deliberating about problem but fail to solve the problem. Other adolescents deliberate very little and choose an alternative which they implement with a great focus and commitment [...]. (Friedman, 2000, p. 7).

## Exploratory Research

The exploratory survey was carried out between January and May 2017.

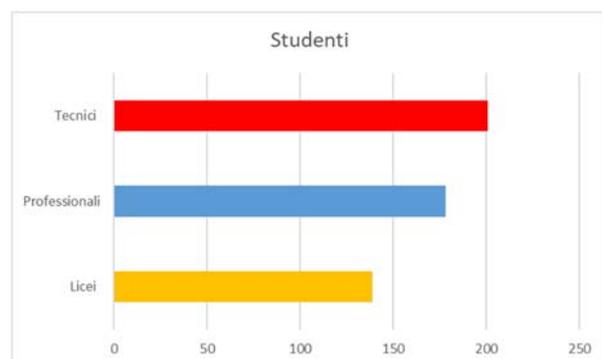
The tools used for the survey were: the Polaceck's Decision-Making Questionnaire (QTD) (2005) and the focus group.

The recipients: 616 students of the 3rd and 4th year of 10 secondary schools of 2° of the Province of Palermo and Agrigento.

The exploratory investigation:

- ❖ was conducted during the period between January and November 2017;
- ❖ the instruments used for the exploratory study have been: the Questionnaire on Type-making (QTD) of Polaceck (2005) and the focus group.

The project involved 616 students attending the 3rd and 4th year of 10 secondary schools of second grade in the provinces of Palermo and Agrigento.



### *The Questionnaire on Type-making (QTD)*

The studious Mann and Friedman among the 1982 and 1989 has conducted two studies faces to [...] decision making procedures based on different degrees of deliberation and resolution. Mann (1982) formulated the Flinders Decision Making questionnaire for adolescents, which included four subscales; (a) Vigilance-extensive thinking, and a definite choice executed decisively; (b) complacency-shallow thinking and unconflicted choice; (c) Panic-interrupted thinking and a hasty choice; and (d) Evasion-avoiding making a choice and postponing all activities concerning the problem at hand. The Flinders questionnaire contained items describing pre-decisional and post-decisional processes, as well as attitudes and feelings toward decision making in general, and it included a subscale for measuring self-confidence in decision making. Coscarelli (1983) suggested a scale for adolescent decision making that is composed of two dimensions: (a) data collection, and (b) data analysis. This scale does not include a choice process and therefore does not measure the complete decision-making process. Friedman (1989) indicated that in all decision-making stage or procedure models, clearly identifiable and independent levels of deliberation and resolution are observable. Therefore, these two phases in the decision-making process may be conceptualized as orthogonal dimensions with different levels ranging from low to high, as follows:

#### *Deliberation*

low: Lack of thought or attention to the problem;

medium: Superficial thought devoted to the problem and to alternative solutions. Also, passive dependence on the opinion of others;

high: Serious thought devoted to understanding the problem, formulating several relevant options for solution together with a thorough evaluation of each alternative.

#### *Resolution*

low: No choice made between alternatives; lack of conclusion;

medium: An alternative is chosen, but there is a low degree of commitment; unstable determination. high: An alternative is chosen, and there is a high degree of commitment to a full and complete implementation.

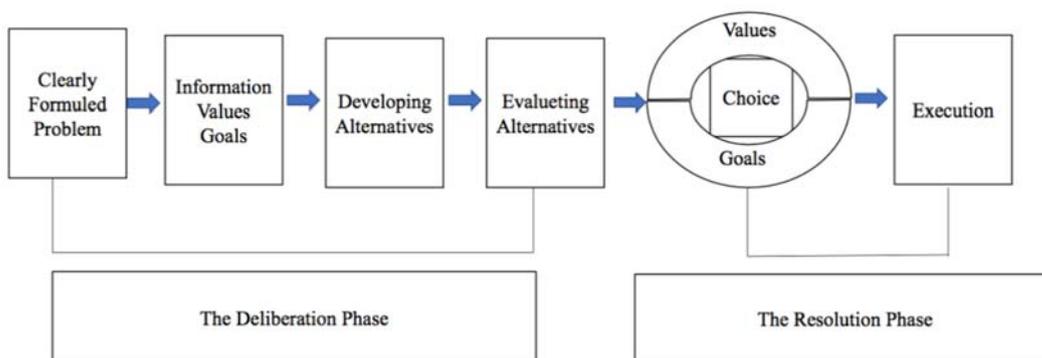
high: An alternative is chosen, and there is a high degree of commitment to a full and complete implementation.

The orthogonal dimensions of deliberation and resolution in decision making may serve as the conceptual basis of a nine-cell (3 x 3) matrix of decision-making procedures, as seen in Figure 1. From Figure 1, it can be seen that all nine decision-making options can roughly be divided into two groups: (a) inaction (“Avoidance”) and (b) action (with eight possible courses of action) (Friedman, 1996, pp. 882-883).

<b>Deliberation</b>	High	Vacillation (7)	Thoughtful Unsteady Conclusion (8)	Thoughtful Determination (9)
	Medium	Incomplete Consideration No Conclusion (4)	Shallowness (5)	Incomplete Consideration Conclusion (6)
	Low	Avoideance (1)	Undeliberated Unsteady Conclusion (2)	Undeliberated Conclusion (3)
		Low	Medium	High
<b>Resolution</b>				

Friedman (2000, p.17) describe the "normative" (adaptive) decision-making model includes the following steps:

1. A clearly formulated problem (as a starting point)
2. Gathering information, clarifying values and goals pertaining to the problem
3. Developing alternatives (optional solutions)
4. Evaluating alternatives
5. Choice
6. Execution



The questionnaire included 24 items and the subjects in this study were 652 high school students (ages 14 through 17) in five randomly selected academic, vocational, and comprehensive high schools in Israel. Classes in each school were selected at random. (Friedman, 1996, p. 885).

Polaceck translated Friedman's questionnaire in 2005. Polaceck's Q.T.D. it is one of the tools used in the search that we will go following to expose.

### *Focus group of decision making*

We use focus groups because it is a methodology able to capitalize communication between research participants in order to generate data. The planning for the focus group project includes a number of decisions about how the data will be collected. Each focus group session has involved about 30 students with an average duration of about 70 minutes. We conducted 10 focus group sessions, one session in each school involved.

The areas investigated by the focus group were: awareness of whether the Italian education and training system is able to promote the student's professional maturation process. The teaching methods and strategies that best fit in this perspective and which naturally lead to the realization of correct work-school alternation projects. The skills developed in the students. The awareness of the decision-making process and its influence in the ASL process.

We have elaborated the qualitative data with the NVivo software, which allowed us to grasp the concepts, explore the links, rework the ideas and easily manage the huge amounts of data gathered with the focus group.

## The results

### *The Questionnaire on Type-making (QTD) data*

From the examination of the data concerning the scale of deliberation the adolescents are arranged as follows:

- ❖ 25% of the boys get a high score on this scale and therefore show a serious commitment to understand the problem; in general, faced with a problem, this commitment is demonstrated by the formulation of several possible solutions, each of which is carefully evaluated. In other words, those who obtain high marks in decision-making tend to be rational, reflective and analytical.
- ❖ 52% get an average score this describes a person who shows a superficial attention to the problem and its possible solutions; one can reasonably assume that such a person depends greatly on the opinions of third parties. In other words, who obtains an average score, tends not to evaluate the possible solutions of the problem and, for its solution, is conditioned by the opinion of others.
- ❖ 23% of the boys get a low score. They are students who show no or little attention to the problem and that the collection of information is hasty and superficial. In other words, those who obtain a low score avoid reflection and choose based on a few immediate data; as regards decision-making processes it can be described as scarcely reflective or tending to impulsivity.

Regarding the resolution scale:

- ❖ 22% get a high score and shows a deep involvement with the alternative chosen to solve the problem and tends to realize what has been rationally examined. In other words, it demonstrates a strong will and a capacity to engage emotionally in the decisions taken that helps it to complete them.

- ❖ 58% have an average score and this describes a person who shows a tendency to make choices without being too emotionally involved; moreover, the decision taken is unstable; tends to choose a solution, but with little emotional involvement; therefore, little is activated to carry forward the decision taken and, easily, can decide to change the choice made.
- ❖ 20% get a low score, show no or uncertain conduct of the decision-making process at its conclusion; describes a person who in the face of the problem tends to avoid choice and, even less, to take action to bring it forward.

The nine decision-making types were constructed thanks to the combination of the three levels of the two decision-making components.

- ❖ 19% tend to avoid decisions and do not reflect on solutions to problems (avoidance and disengagement).
- ❖ 12% summarily analyzes the problem and its possible solutions and its decisions are weak (reflection and mediocre decisions).
- ❖ 29% proves to be skilled in carefully evaluating the possible alternatives and commits itself to the decision taken (reflection and determination).
- ❖ 9% reflect a lot but are lost in the evaluation of the various alternatives and therefore have difficulty in arriving at a final decision (reflection without decision).
- ❖ 5% operates a fast and inattentive analysis of the various alternatives and remains undecided about what to do (partial reflection and indecision).
- ❖ 6% reflect on the different alternatives but do not arrive at a stable decision (reflection and unstable decisions).
- ❖ 5% reflect briefly and the decision taken is weak (poor reflection and weak decision).
- ❖ 11%, even if it reflects, is not very involved in the chosen solution (strong decision but rationally based).
- ❖ 4% carry on the choice but the choice is based on superficial processes in which the various alternatives are not taken into consideration.

#### *Focus group of decision making data*

During the focus group session interviewed students claim that:

- ❖ the school-work alternation process acquires value only if the learning between study and work is aimed not so much at a mere acquisition of mastery of the tools necessary for the future profession, but rather to offer different perspectives of learning in the scholastic path and different possibility for future choices.
- ❖ Only in this way, they are convinced, the strengthening of the school-work alternation becomes a valid tool for discriminating and cultivating, within the same training paths, the different excellences, as well as allowing to formulate the choices for a correct use for the continuation in studies and training after graduation.

- ❖ The majority of students strongly argue that school-work alternation can't be interpreted as a unique formative moment for future choices but the student must be able to take advantage of different possibilities and possible alternatives present inside and outside the school.
- ❖ A further reflection concerns the real culture of work within the schools and among the students, which cannot be that of those who see only a practice as education to a trade or, first of all, a way to assure companies suitable manpower for the specific needs of the production and the market but it is necessary to think and realize models of paths between study and work that are able to give added value to the students in terms essential skills for their future choices.

## References

- Collins, C., & Hughes, P. (1982). *Where junior secondary schools are heading: Research and reflections*. Hawthorn, Vic: ACER.
- Coscarelli, W. C. (1983). Development of decision making inventory to asses Johnson's decision making styles. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 149-160.
- Einhorn, H. J., & Hogarth, R. M. (1981). Behavioral decision theory: Processes of judgement and choice. *Annual review of psychology*, 32(1), 53-88.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Friedman, I. A. (1989). *Adolescents as decision makers (Hebrew with English summary)*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.
- Friedman, I. A. (1996). Deliberation and resolution in decision-making processes: a self-report scale for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 881-890.
- Friedman, I. A. (2000). *Coping Patterns in Adolescent Decision-Making: The Deliberation-Resolution Approach*. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Gigerenzer, G., & Selten, R. (2001). Rethinking rationality. *Bounded rationality: The adaptive toolbox*, 1, 12.
- Greenberg, E. F. (1983). An empirical determination of the competence of children to participate in child custody decision making. (Doctoral dissertation, University of Illinois). *Dissertation Abstracts International*, 45 (0-1) 350-B.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New-York: David McKay.
- Janis, I., & Mann, L. (1977). *Decision making*. New York: Free Press.
- Kaser-Boyd, N., Adelman, H., & Taylor, L. (1985). Minors' ability to identify risk and benefits of therapy. *Professional Psychology*, 16, 441-417.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La Théorie du système général: Théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to eleven and policy implications. *Child Development*, 52, 538-544.
- Mann, L. (1982). *Decision-making questionnaire I and II. Unpublished scales*. Flinders Decision Workshop, Flinders University of South Australia.
- Man, L., Harmony, R., Power, C., & Beswich, G. (1986). *Understanding and Improving decision making adolescents*. Unpublished manuscript, The Flinders University of South Australia.
- Mata, R. (2017). Decision Making. In N. A. Pachana (Ed.), *Encyclopedia of Geropsychology* (pp.625-630). Berlin: Springer Science-Business Media Singapore.
- McCandless, B. & Coop, R. (1979). *Adolescents: Behavior and development*. New-York: Holt, Reinhart & Winston.
- Ormond, C., Man, L., & Luszcz, M. (1987). *A metacognitive analysis of decision making in adolescents*. Unpublished manuscript, The Flinders University of South Australia.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: University Press.
- Polaceck, K. (2005). Q.T.D. Questionario sulla Tipologia Decisionale. In A. Di Fusco & L. Valente (Eds.), *Orientamento Inserimento Occupazionale e Network* (pp.116-131). Roma: Tipolitografia Pio XI.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administrative Organizations*. New York: MacMillan.
- Simon, H. A. (1969). *The Science of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Simon, H. A. (1979). Rational decision making in business organizations. *American Economic Review*, 69, 493-513.
- Simon, H. A. (1983). Search and reasoning in problem solving. *Artificial Intelligence*, 21,7- 29.
- Taylor, L., Adelman, H., & Kaser-Boyd, N. (1983). Perspectives of children regarding their participation in psychoeducational decisions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 882-894.
- Taylor, L., Adelman, H., & Kaser-Boyd, N. (1985). Minors' attitudes and competence toward participation in psychoeducational decisions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 226-235.
- Tiedman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance*, 40, 15-21.
- Tsoukiàs, A. (2009). From Decision Theory to Decision-aiding Methodology. In D. Bouyssou, D. Dubois, M. Pirlot & H. Prade (Eds.), *Decision-making Process: Concepts and Methods* (pp. 1-47). Singapore: Wiley.
- Vincke, Ph. (1992). *Multicriteria Decision-Aid*. New York: John Wiley.
- Weithorn, L., & Campbell, S. (1982). The competency of children and adolescents to make informed treatment decision. *Child Development*, 53, 1589-1559.

## Capítulo 29:

### La participación familiar como medio para despertar las vocaciones científicas

María Díez-Ojeda  
Eva María López-Perea  
Vanesa Baños Martínez

#### Introducción

Actualmente son muchos los estudios que muestran que los primeros años de vida son decisivos en la formación del ser humano, ya que en ellos se asientan los rasgos de la personalidad y se adquieren las destrezas y las capacidades en las que se apoyarán los aprendizajes posteriores (Fernández y Bravo, 2015).

La importancia de la educación en ciencias de nuestros niños y jóvenes no está en discusión. Prácticamente la totalidad de los currículos escolares europeos están diseñados desde una perspectiva de «ciencia para todos» con el objetivo de conseguir la alfabetización científica de la ciudadanía desde las etapas tempranas (Couso et al., 2011).

Partiendo de estas premisas y gracias al fuerte posicionamiento que se ha desarrollado en torno a la discusión sobre la importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual, que ha venido en gran medida, del esfuerzo y a la dedicación de investigadores que han organizado actividades e iniciativas para apoyar el traspaso del conocimiento hacia la sociedad, poniendo el acento en el intento de despertar vocaciones científicas entre los más pequeños de la casa y desarrollando diferentes actividades.

Tenemos que tener en cuenta que hoy en día existen diferentes ramas dónde se ha de desarrollar una alfabetización, una de ellas es la alfabetización científica básica, siendo esta una necesidad para ser capaces de analizar y valorar críticamente la información científica y tecnológica que se recibe, al igual que adquirir esta comprensión para poder utilizar los conocimientos en su vida cotidiana. Es por tanto una de las principales metas de la educación: conseguir que la ciudadanía adquiera una alfabetización científica con la que podrá desenvolverse convenientemente en una sociedad altamente impregnada de ciencia y tecnología (Acevedo, 2004).

Según el estudio realizado por Cañal (2006), es esencial promover esta primera aproximación a la ciencia entre los escolares de segundo ciclo de infantil (3-6 años), siendo importante en esta etapa fomentar la experimentación y la indagación como metodología de enseñanza y reducir los contenidos focalizándose en los núcleos centrales e imprescindibles conectándoles con la vida real (Garzón y Martínez, 2017).

No obstante, queda un frente abierto al no completarse con la continuidad en el entorno familiar, siendo esta vinculación substancial, ya que abre la puerta para hablar con nuestros hijos/as sobre conceptos científicos relacionados con la vida cotidiana. La participación de los miembros familiares en procesos de esta naturaleza permite obtener beneficios que inciden de manera decisiva en la educación de los niños/as. Surge así, la necesidad de potenciar el papel de los adultos en las actividades científicas en las que los chicos/as son el eje motriz de las actividades y las familias son los catalizadores del desarrollo integral de los más pequeños, disfrutando de los beneficios que brinda la ciencia.

De este modo, la ciencia se convierte en un instrumento que facilita el educar a otros y educarse a uno mismo en un proyecto común de cambio y de transformación, en el que la pedagogía encuentra su razón de ser al ser entendida como la disciplina que facilita la conceptualización y el desarrollo de actividades educativas centradas en formar a individuos (Calvo, 1998). Por lo tanto, se debe entender que el objetivo de este arte es la formación de vocaciones científicas a través de actividades en la que la familia participa activamente de las cualidades propias de la ciencia.

## Objetivo

El principal objetivo de la presente actuación es contribuir en la alfabetización científica a la par que internar despertar vocaciones científicas, utilizando metodologías activas con la implicación de las familias.

## Contextualización de la experiencia

Muchas personas independientemente de la edad no son conscientes de los conceptos científicos que nos rodean como es el caso del equilibrio o la gravedad. El equilibrio forma parte del mundo que nos rodea. Desde que nacemos empezamos a experimentar con él y continuamos durante toda nuestra vida. Por este motivo la propuesta que a continuación se presenta, intenta mostrar cómo trabajar en familia, superando diferentes retos a través de su implicación en una secuencia de actividades dónde ponen en práctica la comprensión del concepto de centro de gravedad y de equilibrio. De este modo se consigue dinamizar a los miembros familiares mediante una metodología activa, participativa y amena donde todos aprenden, experimentan, manipulan y relacionan, utilizando objetos cotidianos para la consecución del objetivo previsto.

Los escenarios elegidos para ofertar los talleres han sido dos centros escolares de la ciudad de Burgos donde se realizó un taller en cada centro en horario extra-escolar y entre semana, y en la III Feria de Ciencia y Tecnología de Castilla y León, donde se realizaron dos talleres consecutivos en sábado por la mañana.

En total en el presente análisis se han realizado cuatro talleres en escenarios diferentes con el mismo formato y metodología ofertándoles como Ciencia en Familia. Obteniendo una muestra para el análisis total de noventa y cinco [N=95] individuos.

La duración de los talleres ha sido de una hora y media y se plantean a familias con niños de entre 4 y 6 años solicitando que al menos acudiera un niño/a y un adulto de la familia de más de 16 años sin importar el parentesco, (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores...) pudiendo asistir otros miembros intentando conseguir generar de esta forma una muestra no uniforme, en la cual no tenemos a un adulto cuyo parentesco es padre o madre con un único niño, sino que tenemos representaciones de distintos miembros familiares en diferentes situaciones (hermanos mayores con pequeños, abuelos con nietos, padres con varios hijos...)

## Metodología

En el presente estudio debemos diferenciar dos metodologías, por un lado, la metodología con la que se ha abordado y analizado los resultados del estudio y por otro la utilizada en los talleres.

A la hora de analizar los resultados se ha realizado un estudio cualitativo a partir de las anotaciones del docente que impartió los talleres, el cual forma parte del equipo de investigación, dónde se analizaba la concepción de ciencia que tienen, el interés que provoca la actividad planteada, el grado de participación de adultos frente a infantes y el comportamiento de los miembros de los grupos establecidos. Finalmente se ha realizado una encuesta a los participantes intentando extraer el nivel de importancia que les evoca realizar estas experiencias, la satisfacción y el interés por volver a participar en este tipo de actividades.

El enfoque que se ha planteado para la realización de los talleres ha sido en un primer momento la comprensión de los conceptos a través de la experimentación y en un segundo momento el trabajo grupal de manera cooperativa y colaborativa para la resolución de los retos indicados por el docente.

Para trabajar desde la perspectiva de la dinamización se plantean varias fases que se describen a continuación:

### *a) Solicitud de la actividad*

Los talleres han sido diseñados tratando de proyectarse sobre los conceptos científicos de gravedad y equilibrio. Para su ejecución las actividades fueron planteadas como un taller denominado Ciencia en Familia, tal y como se ha explicado anteriormente. Una vez diseñada la propuesta de alfabetización científica familiar se propone al equipo directivo de dos centros educativos y la organización de la Feria de Ciencia y Tecnología de Castilla y León para que analicen su idoneidad siendo estos quienes aprueban la ejecución esta actividad con el formato planteado.

En el primer caso la actividad se propuso a través de los alumnos con una circular enviada a los padres siendo esta una actividad extra-escolar no obligatoria gratuita que organizaba el centro. En el segundo caso fueron los propios padres quienes decidieron elegir realizar esta actividad entre varias en las que sólo podían asistir los infantes a través de un formulario Web.

*b) Diseño de la propuesta:*

Se le ha dado importancia a escoger un tema que ayude tanto a infantes como a adultos a comprender un aspecto relacionado con su vida cotidiana, que se pueda realizar con materiales asequibles y que no estuviese relacionado con la realización de un mero experimento. Los materiales utilizados han sido todos de madera, escogidos teniendo en cuenta la psicomotricidad fina de los más pequeños para evitar dificultades para la realización de las actividades. Si bien es cierto que los adultos son conocedores de los conceptos en este caso buscábamos que ellos se muestren motivados en la participación. En el diseño de las actividades se ha buscado que sean dinámicas y con un nivel de abstracción progresivo. Finalmente, el concepto escogido para trabajar ha sido “el centro de gravedad” para comprender el fenómeno del equilibrio. A continuación, se describe la propuesta llevada a cabo:

- ❖ Al comenzar en el aula hay alrededor diferentes imágenes que representan situaciones de la naturaleza y varios deportes conocidos por los infantes, donde se aprecia de una forma llamativa el equilibrio.
- ❖ El docente realiza una batería de preguntas sobre las imágenes para que se razone y se centren en el concepto de equilibrio a partir de una actividad en la que todos deben conseguir realizar con su cuerpo una figura en equilibrio sobre un pie.
- ❖ Se comienza a trabajar con grupos. Se facilita a cada grupo dos bloques de madera rectangulares, con el que tienen que formar una figura en equilibrio que cumpla las condiciones que el docente indica (que la mesa solamente la toque un lado del prisma por ejemplo). Según los equipos han conseguido el hito, el docente les va introduciendo más materiales (más bloques de madera, listones, palos, perchas de madera...) progresivamente ampliando el nivel de abstracción, y modificando la dificultad del reto que deben conseguir. Algunas de estas instrucciones que se les dan para conseguir su reto son: solamente puede existir un punto de apoyo en cada pieza, la percha tengo que poder colgar un pañuelo, la figura debe aguantar diez segundos de temblores producidos moviendo la mesa, que la figura sea lo más alta posible, etc. La última actividad que se propone es realizar, utilizando una plantilla que se les facilita, un pájaro equilibrista con una cartulina al cual deberán poner distintos adornos para conseguir que guarde el equilibrio sobre el pico.
- ❖ En el trascurso de las actividades el docente tiene como misión realizar las reflexiones y ayudar al razonamiento para la comprensión del concepto y la correcta ejecución de las actividades que se les han pedido en los distintos grupos a la par que introduce el vocabulario científico adecuado. Por otro lado, deberá conseguir la integración de todo el grupo en la realización de las actividades y potenciando el trabajo cooperativo y colaborativo.

*c) Ejecución del taller:*

A la hora de llevar a cabo el taller se decidió trabajar de manera grupal proponiendo un trabajo cooperativo y colaborativo. De esta forma se pretende la participación por igual de todos los miembros del grupo y evitar liderazgos por parte de los adultos. Los grupos se han formado con un número de individuos de entre 4 y 6 intentando que haya al menos dos adultos por grupo dando prioridad a no separar a las familias.

Para el desarrollo de las diferentes actividades en formato reto, es el profesor quien va dirigiendo tanto el ritmo y el tiempo.

#### *d) Evaluación y análisis de mejoras*

Para analizar los resultados se ha realizado un estudio cualitativo a partir de las anotaciones del docente que imparte los talleres el cual forma parte del equipo de investigación. Mediante este trabajo se analiza la concepción de ciencia que tienen los adultos participantes, el interés que provoca la actividad planteada, el grado de participación de adultos y el tipo de comportamiento mostrado en los talleres (colaborativo o cooperativos de los miembros adultos participantes). Finalmente se realiza una encuesta de satisfacción a los participantes intentando extraer el nivel de importancia que les evoca realizar estas experiencias, la satisfacción y el interés por volver a participar en este tipo de actividades.

## **Análisis de resultados**

Lo primero que hay que destacar es el alto interés que inicialmente despertó esta actividad, ya que el cupo de participantes en la feria de ciencia y tecnología se cubrió muy rápidamente solicitando la posibilidad de ampliar el número de talleres denominados “Ciencia en Familia” pese a poder elegir entre otros en los que solo participaban los niños, al igual que en los centros educativos, ya que familias que se habían quedado fuera o no podían asistir en ese horario preguntaron la disponibilidad de realizar nuevamente la actividad y barajar otros horarios.

Si bien hay que comentar que pese a nuestra intención se apreció un porcentaje alto que se identificaban los padres con un hijo sorprendiéndonos que asistieron en varios talleres varias familias completas (ambos padres con dos hijos). En alguna ocasión acudieron el miembro tío representado principalmente como un padre con su hijo/s y uno o varios sobrinos. Aunque nuestra predicción planteaba la presencia mayoritaria de abuelos con los nietos, no fue tan predominante en el análisis general participando principalmente en el escenario centro escolar y siendo nula en el escenario feria de ciencia y tecnología.

Pese a que en alguna ocasión puntual asistieron hermanos mayores entre siete y quince años, no considerándose en este estudio como infantes ni como adultos dentro de la muestra de estudio inicialmente, si se han contabilizado como participantes en la muestra como miembros familiares, al contrario que los que asistieron con infantes menores de dos y tres años, que aunque sucedió en más ocasiones no se han tenido en cuenta en el estudio ya que su participación en las actividades del taller fue muy escasa y dirigida.

Analizados los datos recogidos en los cuestionarios se observa el alto grado de aceptación de la propuesta planteada en lo referente al formato y a la ejecución ya que el 100% de los asistentes admiten que les gustaría volver a realizar otro taller en el formato de “Ciencia en Familia” y valorando de muy importante realizar actividades de esta naturaleza

Tras analizar la concepción de Ciencia que presentan se ha detectado que los participantes consideran que es sinónimo de reacción química, esperando que un taller en el que se realiza Ciencia se base en la experimentación sobre los cambios químicos.

A la hora de analizar el diseño de las actividades y la metodología empleada se puede decir que ha conseguido mantener el interés de todos los miembros de la familia. El diseño ha fomentado el trabajo grupal, no obstante los adultos han mostrado una alta competitividad, apartando a los infantes de las tareas encomendadas en un determinado momento cuando muestran dificultades conceptuales o motrices para abordar la actividad o no eran capaces de obtener el resultado esperado rápidamente.

## Propuesta de mejora

Con la intención de sufragar las debilidades encontradas en el desarrollo de los talleres se ha diseñado una propuesta de mejora. En la figura 1 se observa el modelo planteado, en el cual se puede ver un esquema piramidal dónde se destacan dos vertientes: adultos e infantes, ya que con la definición inicial de la actividad se ponía a todos los miembros de la familia partiendo de un mismo punto y bajo un mismo criterio, conseguido realizar un taller intergeneracional pero con limitaciones en cuanto al trabajo cooperativo de los adultos con los infantes.

A través de la propuesta de mejora se plantea una reformulación de objetivos y actuaciones en planteando dos fases de información y comunicación para conseguir que llegue a los adultos el objetivo metodológico que se persigue ofreciéndoles la posibilidad de saber qué posibilidades educativas y formativas les ofrece la ciencia como recurso para la dinamización familiar. De esta forma, el docente tendrá que hacer hincapié en el desarrollo de las actividades para que los infantes fomenten la participación con los adultos y conseguir más fácilmente la integración intergeneracional de manera cooperativa y colaborativa, entendiendo que los adultos participarán en las actividades consecuentemente.



Figura 1: Esquema piramidal de la propuesta de mejora

El segundo desafío que se plantea es en el área de formación. Las modificaciones planteadas afectan nuevamente a la vertiente de los adultos, de tal forma que se fomenta el generar un espacio para socializar el conocimiento científico, no solamente en la propia actividad, sino con herramientas para desarrollarlo a nivel doméstico. Se trata de mostrarles los diferentes escenarios donde se puede llegar a socializar el conocimiento científico, no suscribiéndolo únicamente al momento en el que se desarrolla la actividad, sino también en los distintos contextos cotidianos se pueden crear espacios didácticos.

Con estas modificaciones se pretende que se fomente el trabajo cooperativo y colaborativo en los talleres evitando la competitividad y dominio de la actividad por parte de los adultos a la par que se les dan herramientas para llevar este proceso en el entorno familiar.

## Conclusiones

El empeño de la sociedad actual por conseguir una alfabetización científica en la ciudadanía está latente en la organización curricular que actualmente se propone, al igual que la consideración de alentar desde edades tempranas las vocaciones científicas y tecnológicas. Históricamente pese a atribuir a la escuela la formación académica y la afectiva al núcleo familiar, es de vital importancia que se reconsidere la continuidad de los valores atribuidos a la escuela en el núcleo familiar ya que desde que nacemos comenzamos a incorporar conocimientos, inquietudes y hábitos influenciados por los padres y familiares cercanos.

Tras extraer tanto las debilidades como las fortalezas, se puede decir que se ha conseguido el objetivo inicial en cuanto a conseguir despertar vocaciones científicas utilizando metodologías activas con la implicación de las familias en ha definido una propuesta de mejora para la realización de las actividades.

Se ha podido ver que la elección de un tema relacionado con la vida cotidiana nos ha mostrado la facilidad de acercar a todos los niveles la ciencia facilitando la comunicación intergeneracional, no obstante, para ello es importante conseguir un enfoque atractivo para los adultos.

Frente a todo, se ha demostrado que el docente debe guiar a los grupos para favorecer el correcto desarrollo de la secuencia de actividades, la comunicación entre los miembros, la comprensión conceptual y el desarrollo en los distintos niveles cognitivos, de esta forma se fomentará la alfabetización científica conjunta y el aprendizaje para desarrollar actividades similares en el entorno familiar.

No obstante, la implicación de los adultos requiere una comprensión por los mismos de la metodología y de los objetivos que se persiguen en este tipo de actividades por ello, en la propuesta de mejora se plantea una fase de información y formación paralela al desarrollo del taller destinada a los adultos, con la finalidad de suplir las deficiencias encontradas en este aspecto y así poder alcanzar el objetivo principal.

## Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.
- Calvo, (1998). Animación sociocultural en la infancia: La educación en el tiempo libre. En J. Trilla (Coord.) Animación sociocultural. *Teorías, programas y ámbitos* (p.211-221)
- Cañal, P. (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Aula de Infantil*, 33, 5-9.
- Couso, D., Jiménez-Aleixandre, M.P., López-Ruiz, J., Mans, C., Rodríguez, C., Rodríguez, J.M. y Sanmartí, N. (2011). *Informe Enciende: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica escolar para edades tempranas en España*. Madrid: COSCE.
- Fernández, R. y Bravo, M. (2015). *Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil. El ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas*. Madrid. Pirámide.
- Garzón Fernández, A., y Martínez Requena, A. (2017). Reflexiones sobre la alfabetización científica en la educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 28-39. Disponible en: <http://espiral.cepcuevasolula.es/>

## Capítulo 30:

### Estudio del nivel de empatía de los estudiantes universitarios de educación

Nuria Alonso Alcalde  
Valeriana Guijo Blanco

#### Introducción

Lograr el desarrollo óptimo de un alumno y su formación integral requiere profesorado que no sólo se comprometa con el fomento del aprendizaje académico. Es decir, que además de contribuir a la adquisición de conocimientos debe proporcionar herramientas para que sean competentes tanto personal y socialmente como académica o laboralmente. Para ello, es preciso que los propios docentes posean una formación adecuada, de manera que no sólo dispongan de conocimientos teóricos, sino que también sean competentes emocionalmente con el fin de que sean capaces de facilitar a su alumnado una educación emocional que les posibilite desarrollar las habilidades sociales y emocionales necesarias para la vida (Martínez-Otero, 2011). Un profesor competente emocionalmente desarrolla la competencia emocional de sus alumnos a través de su papel como modelo, del estilo de interacción en el aula, e incluso a través de la organización del aula que propone.

La empatía se establece como un aspecto clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al posibilitar y facilitar la alianza educativa que se establece entre profesor y alumno (Martínez-Otero, 2011). En muchas ocasiones se ha comprobado como la capacidad empática del docente promueve su flexibilidad mental proporcionándolos percepciones de autoeficacia y dotándolos de una mayor competencia para gestionar el comportamiento del grupo-clase y para mantener un vínculo positivo con su alumnado. Pakarinen et al. (2014) señalan que cuando el profesorado mantiene interacciones cálidas y de apoyo en el aula favorece los logros adaptativos de los niños. Por su parte, Meiklejohn et al., (2012), Roeser et al. (2012) y Bernay (2014) añaden que la empatía del profesorado promueve las relaciones interpersonales positivas con las familias y con el resto de miembros de la comunidad educativa. Taylor, et al. (2017) indican que contribuye a la adquisición y el desarrollo tanto de competencias emocionales y sociales como de aprendizajes académicos.

Desde otra perspectiva, Pena y Extremera (2012) comprueban la existencia de una relación significativa entre la competencia emocional del profesorado de Primaria y las diferentes dimensiones de *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) y *engagement* (niveles de vigor, dedicación y absorción). De manera que una mayor competencia emocional por parte de los docentes se traduce, por un lado, en un menor agotamiento y despersonalización y por otro en mayores niveles de realización personal (Peñalva, López y Landa, 2013). Un profesor, satisfecho con su labor docente contribuye, sin duda, a que el alumno este más motivado y a que las dinámicas del aula sean más positivas para todos.

De lo anterior se concluye la necesidad de promover el desarrollo de la capacidad empática de los estudiantes de titulaciones universitarias del ámbito pedagógico, pues ello resultará positivo tanto para su propio desarrollo y bienestar personal como para poder ejercer su futura profesión con la calidad y la efectividad necesarias para contribuir a la formación integral de su alumnado (Peñalva, López y Landa, 2013). El reto está en cómo se aborda esta tarea en las universidades y si es necesario realizar acciones intencionadas para proporcionar a los futuros docentes una educación socioemocional de calidad.

Todo expuesto anteriormente es el punto de partida de este estudio que pretende profundizar en el conocimiento del nivel de competencia empática de los estudiantes de grados de magisterio, pedagogía y educación social y en su caso. Posteriormente, en función de los resultados obtenidos hacer patente la necesidad de diseñar o no acciones formativas dirigidas a la adquisición y el desarrollo de esta competencia por parte de los futuros profesores.

## Metodología

### *Objetivos e hipótesis*

Se plantean los siguientes objetivos:

- ❖ Determinar la capacidad empática que manifiesta el alumnado de los grados universitarios de educación.
- ❖ Conocer si el nivel empático varía en función del género de dichos estudiantes.
- ❖ Analizar la correlación entre los diferentes componentes de la empatía.
- ❖ Obtener resultados válidos y fiables que contribuyan a diseñar acciones formativas dirigidas a promover desarrollo de la capacidad empática de estos estudiantes durante su formación inicial.

A partir de estos objetivos se derivan las siguientes hipótesis de trabajo:

- ❖ Los estudiantes universitarios de titulaciones de carácter pedagógico tienen una escasa capacidad empática.
- ❖ La empatía, manifestada por los universitarios, forma un conjunto de características compactas que mantienen una fuerte correlación.

### *Muestra*

Se establece como único criterio de inclusión en el estudio que los participantes estuvieran matriculados en cualquier titulación universitaria del ámbito educativo y manifestarán su deseo de participar en la investigación.

Se accede a una muestra por conveniencia formada por 277 estudiantes universitarios que cursan grados de magisterio, pedagogía y educación social y postgrados del ámbito pedagógico y que proceden de seis universidades españolas, concretamente de la Autónoma de Madrid, Burgos, Málaga, Salamanca, Sevilla y Zaragoza.

La mayoría de los participantes son alumnas 88,08% frente a un 11,31% de alumnos, en consonancia con el grado de feminización de la docencia. La edad de los participantes oscila entre los 17 y los 44 años, siendo la edad media de 22,79 con una desviación típica de 3,89. Con respecto al nivel académico que cursan los estudiantes, la inmensa mayoría, un 95,7%, son estudiantes de grado mientras que el 4,3% restante cursan un postgrado (Figura 1). El perfil de la muestra es mujer, de entre los 22 y los 23 años que cursa tercero o cuarto de un grado relacionado con la educación.

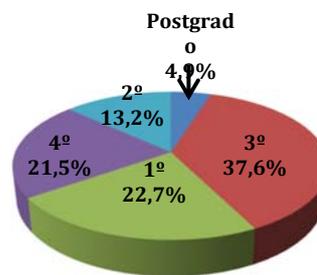


Figura 1. Distribución de la muestra según el curso académico. Fuente: Elaboración propia

### Instrumento

Para abordar los objetivos planteados en el presente estudio se utilizan dos instrumentos de medida. El primero, es un cuestionario elaborado exprofeso para conocer las características sociodemográficas: edad, sexo, titulación universitaria y nivel académico.

El segundo, es el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) elaborado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad en el año 2008. A través de éste instrumento se pretende medir la empatía desde una perspectiva cognitiva y afectiva asumiendo que la empatía es “una importante habilidad que nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué es lo que están pensando, comprender las intenciones de los otros, predecir sus comportamientos y entender sus emociones” (López-Pérez et al., 2008, p. 6).

El modelo multidimensional de la empatía se evalúa con cuatro escalas distintas: *Adopción de Perspectivas*, *Comprensión Emocional*, *Estrés Empático* y *Alegría Empática*. Los valores conjuntos de las dos primeras, forman la dimensión cognitiva y los dos restantes escalas se agrupan para formar la dimensión emocional. Se puede establecer, también, un nivel de empatía global con la suma de los valores de las cuatro escalas.

El manual de la prueba describe las diferentes escalas:

- ❖ *Adopción de perspectivas*: hace referencia a la capacidad intelectual para ponerse en el lugar de la otra persona.
- ❖ *Comprensión emocional*: se entiende como la capacidad para identificar y comprender los estados emocionales de otros individuos.

- ❖ *Estrés empático*: se identifica con la capacidad de conectar emocionalmente con otros, especialmente cuando estas son negativas.
- ❖ *Alegría empática*: entendida como la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas.

El test consta de 33 ítems que se han de valorar en una escala de cinco puntos en función del grado de identificación que exista con cada uno de los ítems siendo: 1 “totalmente de acuerdo”; 2 “en desacuerdo”; 3 “neutro”; 4 “de acuerdo” y 5: “totalmente de acuerdo” pudiéndose obtener una puntuación que oscila entre los 33 y los 165 puntos.

Los autores del test realizan diferentes estudios de validación que confirman un nivel adecuado. En cuanto a la fiabilidad, el coeficiente obtenido por el método de las dos mitades es de ,86 y el coeficiente alfa de Cronbach es de ,80. La consistencia interna de las cuatro escalas que componen el test oscilan entre un coeficiente alfa Cronbach mínimo de ,70 y un máximo de ,86.

Otros autores, como Fernández, López y Márquez (2008) y Pérez, Cantero y Castejón (2009), coinciden en afirmar que esta prueba presenta unos resultados de fiabilidad y validez adecuados. Por lo tanto, se considera que este instrumento presenta unas condiciones óptimas para ser aplicado en el presente estudio.

La aplicación de las pruebas se realizó de forma individual asegurando en todo momento los planteamientos éticos.

## Resultados

La fiabilidad encontrada se considera adecuada para este tipo de prueba ya que en todos los casos supera ,80 tal como se recoge en la tabla 1. Se mantiene cuando se agrupan los datos para establecer la dimensión cognitiva y emocional, ya que se obtiene un alfa de ,82 y ,84 respectivamente.

Si se analizan los datos de las escalas por separado los resultados son superiores a los obtenidos por García-Pérez et al. (2015) Gorostiaga et al. (2014) y López-Pérez et al. (2008) sin embargo, en la valoración global de la empatía el nivel es ligeramente inferior. La comparativa de puntuaciones se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1  
Comparativa del Coeficiente alfa de Cronbach obtenido en diferentes investigaciones

	Alegría Empática	Estrés Empático	Comprensión Emocional	Adopción de Perspectivas	Escala Global
<b>Investigación Actual</b>	,86	,87	,85	,86	,81
<b>López Pérez et al. (2008)</b>	,75	,78	,74	,70	,86
<b>Gorostiaga et al. (2014)</b>	,79	,73	,74	,80	,90
<b>García et al. (2015)</b>	,76	,67	,66	,86	,89

Teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas por los participantes en el estudio se obtiene una puntuación media de 105,12 (DT=8,273) lo cual indica que según el baremo de corrección proporcionado por López-Pérez et al. (2008), el grupo se sitúa entre el percentil 25 y el 30, por lo que se encuentran en un perfil empático relativamente bajo. Lo mismo ocurre si se tienen en cuenta los valores medios de cada una de las subescalas tal como queda reflejado en la Tabla 2. Se han determinado los valores de las dimensiones cognitivas y emocionales, aunque no suele ser algo habitual en otros estudios, por considerar que es importante analizar este nivel intermedio entre las subescalas y la valoración global.

Tabla 2  
*Estadísticos descriptivos de la Escala de Empatía Cognitiva y Afectiva*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
<b>Alegría empática</b>	12	40	29,89	2,884
<b>Estrés empático</b>	9	28	20,27	3,076
<b>Comprensión Emocional</b>	8	38	28,48	3,498
<b>Adopción de perspectivas</b>	7	37	26,48	3,073
<b>Dimensión cognitiva</b>	15	73	54,96	5,361
<b>Dimensión emocional</b>	21	61	50,16	4,422
<b>Total</b>	36	127	105,12	8,273

Los valores mínimos son próximos a los encontrados por López- Pérez et al. (2008), pero en esta investigación sólo se llega a los valores máximos esperables en el caso de *Alegría empática*; el resto se alejan hasta doce puntos en el caso de *Estrés empático*, y dos o tres en *Comprensión emocional* o *Adopción de perspectivas*, respectivamente.

Para entender mejor el valor de estos datos se ha calculado la diferencia de medias entre los resultados de esta investigación y los encontrados por López- Pérez et al. (2008) a través de los valores t calculados con GraphPad FAQs cuando se conoce media, desviación y tamaño muestral de los dos grupos.

Los datos encontrados indican en todos los casos una diferencia significativa ( $p = 0,001$ ) en todas las escalas y en la valoración global, siendo siempre inferiores los datos de la muestra de estudio (Tabla 3). Por lo tanto, se confirma un nivel bajo de empatía del grupo de estudiantes.

Tabla 3

Comparativa datos significativos y prueba de diferencia de medias entre la investigación actual y el realizado por López-Pérez et al. (2008)

	Investigación Actual		Grupo de López Pérez et al. (2008)		t	p
	Media	DS	Media	DS		
Alegría empática	29,89	2,884	31,53	4,24	5,5664	0,0001
Estrés empático	20,27	3,076	24,44	5,69	11,0733	0,0001
Comprensión emocional	28,48	3,498	30,09	5,06	4,5601	0,0001
Adopción de perspectivas	26,48	3,073	28,66	4,43	7,0464	0,0001
<b>Total</b>	<b>105,12</b>	<b>8,273</b>	<b>114,73</b>	<b>13,98</b>	<b>10,2103</b>	<b>0,0001</b>

Analizando la relación existente entre el género y las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los componentes de la empatía, así como en la empatía global, se observan valores ligeramente superiores en las mujeres (ver tabla 5) salvo en la subescala *Estrés empático*. La prueba t, una vez asumidas varianzas iguales, a través de la prueba de Levene indica que sólo se aprecia diferencia significativa suficiente en *Alegría empática* ( $t=2,995$ ;  $p=0.003$ ), como queda reflejado en la tabla 4.

Tabla 4

Comparación de puntuaciones medias en función del género y nivel de significatividad de la diferencia de medias

	Género	N	Media	Desviación	Media	t	p
Alegría Empática	Mujer	242	30,08	2,719	,175	2,995	,003
	Hombre	35	28,54	3,600	,609		
Estrés Empático	Mujer	242	20,10	2,916	,187	-2,517	,012
	Hombre	35	21,49	3,845	,650		
Compresión Emocional	Mujer	242	28,55	3,293	,212	,823	,411
	Hombre	35	28,03	4,712	,797		
Adopción de Perspectivas	Mujer	242	26,63	2,778	,179	2,233	,026
	Hombre	35	25,40	4,539	,767		
Total Empatía	Mujer	242	105,36	7,202	,463	1,276	,203
	Hombre	35	103,46	13,589	2,297		

En el estudio de validación del TECA se encontró una correlación significativa al nivel de confianza de 0,01 entre las diferentes subescalas. A pesar de ello, se propuso como objetivo comprobar que en el presente estudio se mantenía el nivel de correlación dadas las características de la muestra. Los datos reflejan un nivel de correlación significativa entre *Alegría empática* con *Comprensión emocional* ( $r = ,243$ ;  $p = ,001$ ) y con *Adopción de perspectiva* ( $r = ,370$ ;  $p = ,001$ ) y *Estrés empático* con *Comprensión emocional* ( $r = ,267$ ;  $p = ,001$ ) y con *Adopción de perspectiva* ( $r = ,329$ ;  $p = ,001$ ). En contra de lo esperado no se encuentra relación entre *Alegría empática* y *Estrés empático*. Si se consideran los datos agrupados en las dimensiones cognitivas y emocionales se encuentra una correlación significativa ( $r = ,425$ ;  $p = ,001$ ).

## Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman la primera hipótesis del estudio en la que se establece que el nivel empático de los estudiantes universitarios de titulaciones del ámbito pedagógico es bajo, pues las puntuaciones obtenidas se sitúan entre el percentil 25 y 30. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones como la llevada a cabo por Peñalva, López y Landa (2013) en la que tratan de analizar las competencias socioemocionales de los estudiantes de magisterio determinando que éstos muestran bajas habilidades empáticas.

Sin embargo, Martínez-Otero (2011) en un estudio similar que llevan a cabo con 105 estudiantes de pedagogía y educación social de la Universidad Complutense de Madrid, obtienen resultados diferentes empleando el mismo instrumento que en la presente investigación (TECA) pues en su caso el perfil empático global se encuentra entre el percentil 7 y 93, son por lo tanto puntuaciones más extremas tanto inferiores como superiores.

Es preciso tener en cuenta que, como determinan López-Pérez et al. (2008), hay puestos profesionales entre los que se incluye el de los educadores para los que resulta fundamental tener altos niveles de empatía cognitiva (*Adopción de perspectivas* y *Comprensión emocional*) ya que es necesario que éstos comprendan las necesidades que pueda tener su alumnado para poderle ofrecer una atención de calidad. Sin embargo, también se establece que alcanzar puntuaciones altas en las escalas afectivas (*Alegría empática* y *Estrés empático*) no resulta tan positivo, ya que puede dar lugar a una implicación excesiva en los problemas y circunstancias de los alumnos lo que obstaculizaría la objetividad profesional además de interferir negativamente en el ajuste emocional de éste. En este caso, dado que los resultados de la muestra son bajos, se considera que es positivo de cara a un ejercicio profesional eficiente.

Estos resultados hacen visible la necesidad de promover el desarrollo de actividades formativas dirigidas a mejorar la competencia socioemocional de los futuros docentes, pedagogos y educadores sociales. Algo que como ya se ha comprobado revertirá positivamente tanto para su propio bienestar personal como para su futuro desempeño profesional. Bisquerra (2005) en esta misma línea considera necesario incorporar la educación emocional de manera explícita, estructurada e intencional en las aulas y Franco (2010) a su vez propone introducir el entrenamiento de la capacidad empática en la formación docente. Martínez y Otero (2011) concluyen su investigación destacando que la empatía es fundamental en todo proceso educativo u orientador, por lo que “debe contemplarse su cultivo en los programas de formación de pedagogos, educadores sociales y profesores” (p.17).

Canales y Rovira (2016) llevan a cabo un estudio en el que tratan de analizar entre otras cuestiones la empatía percibida por el alumnado de magisterio de educación infantil en la Universidad de Zaragoza y uno de los datos más reveladores del mismo es que esta habilidad apenas es percibida por ellos, por lo que también ponen de manifiesto la necesidad de integrar en la formación docente prácticas y programas dirigidos al desarrollo de competencias socioemocionales sobre todo teniendo en cuenta que la docencia exige una constante implicación emocional (Zabalza, 2004).

Con respecto a la segunda hipótesis planteada cabe decir que también se confirma, pero tan solo de manera parcial pues se ha demostrado que no todos los componentes de la empatía correlacionan significativamente ya que en los factores de *Alegría empática* y *Estrés empático* no se alcanza ningún nivel de significatividad. Es decir, que la capacidad para comprender las emociones negativas de otras personas no correlaciona ni positiva ni negativamente, con la capacidad para comprender las emociones positivas de los otros. Esto no resulta sorprendente ya que la *Alegría empática* es la vertiente positiva de la escala *Estrés empático*.

En relación con la diferencia existente entre la capacidad empática de los hombres y la de las mujeres se considera que ésta no es muy significativa pues se obtiene que al comparar las puntuaciones medias alcanzadas por ambos sexos sólo se alcanza un nivel de significatividad óptimo en el factor de estrés empático, es decir que las estudiantes de magisterio o titulaciones afines demuestran tener una mayor competencia para compartir emociones positivas con otras personas. Estos resultados coinciden en parte con los hallados por Yuguero et al. (2016) quienes encuentran relación entre el género y las subescalas que configuran la dimensión afectiva (*Alegría empática* y *Estrés empático*) pero no con las que miden la dimensión cognitiva (*Adopción de perspectivas* y *Comprensión empática*). Según estos autores las mujeres muestran una mayor identificación con la *Alegría empática* pero también con el *Estrés empático*, identificándose más que los hombres con el sufrimiento de otras personas.

A partir de este estudio se plantean otras líneas de investigación que tienen que ver con la necesidad de comprobar si realmente los docentes universitarios están capacitados para formar en competencias emocionales como la empatía a su alumnado. Además, se considera necesario observar si estos futuros profesionales del ámbito educativo demostrarían un mayor nivel de competencia empática en situaciones reales o naturales.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación se extraen las siguientes conclusiones:

- ❖ Los estudiantes de los grados de magisterio y pedagogía manifiestan bajo nivel empático global, es decir que poseen una escasa habilidad para identificar, comprender y predecir, los sentimientos, pensamientos y emociones de otras personas.
- ❖ Las puntuaciones obtenidas en todas las sub-escalas son bastante bajas, excepto en el factor de *Comprensión emocional* en el que se obtiene una puntuación media. Por lo que se puede afirmar que los estudiantes demuestran una cierta capacidad para reconocer los estados emocionales y las emociones que los sustentan. Esta capacidad es importante para un docente por lo que se aconsejan puntuaciones altas. El bajo nivel de *Estrés*

*empáticos* refleja que son personas poco emotivas y con tendencia a un cierto distanciamiento de los otros. Dado que en la relación profesor alumno se produce una fuerte implicación emocional parece que puede ser un nivel adecuado. La capacidad demostrada de *Alegría empática* muestra escasa tendencia a compartir las emociones positivas de los otros, es decir, que no se contagian fácilmente de los acontecimientos positivos que les suceden a otras personas. También, en este caso el nivel se considera adecuado para los futuros docentes.

Convendría que el nivel de *Adopción de perspectiva* fuera alto ya que denotaría una mayor capacidad de comunicación y de mantener relaciones interpersonales al ser capaz de adaptar su forma de pensar a la diversidad del alumnado y de sus circunstancias.

- ❖ Las mujeres demuestran una mayor capacidad que los hombres para comprender las emociones positivas de otros individuos.
- ❖ La correlación existente entre los diferentes factores componentes de la empatía analizados en el estudio es muy significativa salvo en el caso de los componentes *Alegría empática* y *Estrés empático* en los que no se alcanza ningún nivel de significatividad.
- ❖ A la vista de estos resultados los alumnos no demuestran tener un nivel empático que les facilite una adecuada relación con los miembros de la comunidad educativa, por lo tanto, durante la formación inicial (de grado y postgrado) deberían diseñarse acciones intencionales para mejorar esta competencia, tanto en su dimensión cognitiva como emocional.

## Referencias bibliográficas

- Bernay, R. S. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 58-69. Doi: 10.14221/ajte.2014v39n7.6
- Bisquerra (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Canales, I. y Rovira, G. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Revista movimiento*, 22(1), 157-172.
- [Taylor](#), R. B., [Oberle](#), J., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171 [Doi:/10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)
- Fernández, I., López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Franco, C. (2010). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109.
- García-Pérez, R., Buzón-García, O. y Santos-Delgado, J. M. (2015). Empatía virtual/online en las redes sociales validación de constructo y diagnóstico en futuros profesionales de la educación 3.0. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Badajoz, Junio 2015.

- Gorostiaga, A., Ballueta, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 2-38. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(4), 174-190. <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M. L., Biegel, C., Roach, A,... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness* 3(4), 291-307. Doi: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., y Nurmi, J.-E. (2014). [The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors](#). *Contemporary Educational Psychology*, 3(39), 248-261. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.001.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Peñalva, A., López, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246.
- Pérez, N., Cantero, M. P. y Castejón, J. L. (2009). ¿Contribuye el optimismo en la inteligencia emocional, la empatía y la personalidad? Estudio en una muestra de estudiantes postgraduados. *INFAD*, 1(4), 33-34.
- Roeser, R. W. Skinner, E. Beers, J. y Jennings, P.A. (2012). Mindfulness Training and teacher's professional development: an emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. [Doi:/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x)
- Yuguero, O., Viñas, J. y Pifarré, J. (2016). La empatía médica, ¿nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Revista de Atención Primaria*, 48(1), 8-14. Doi: [10.1016/j.aprim.2014.12.012](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.12.012) \*
- Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.

## Capítulo 31:

### Estudio de necesidades en competencia social e interpersonal en adolescentes de Miranda de Ebro

Lara Santamaria Contreras  
Calvo Moreno, Patricia  
Cristina Di Giusto Valle

#### Introducción

El objetivo de este trabajo fue la evaluación de necesidades en habilidades sociales teniendo como visión de futuro la creación de un programa de entrenamiento de dichas habilidades. La población objeto de estudio fueron 425 adolescentes de entre 12 y 14 años de todos los Institutos de la población de Miranda de Ebro (Burgos), a los que se les pasó ocho escalas de habilidades sociales analizándolas posteriormente.

El concepto de habilidades sociales ha sido definido por una gran cantidad de autores como pautas de comportamiento que poseen las personas y que contribuyen decisivamente a la hora de relacionarse de forma positiva con otras personas. A mayor competencia social, mejores relaciones interpersonales se darán (De Miguel, 2014). Por ello se hace muy trascendente conocer el nivel de competencia social e interpersonal que tiene el alumnado para poder generar estrategias de entrenamiento acordes a sus necesidades en casa caso de que las hubiera o requiriesen.

#### Estado de la cuestión

Las instituciones del siglo XXI han asumido la necesidad de educar a las personas en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento en la que la sociedad se halla inmersa. No obstante, de forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste el riesgo. Riesgo incipiente producido por cambios socioeconómicos, que de forma especial se agudizan en los niños y adolescentes (Wessber, Kumper y Seligman, 2003). Estos riesgos no se deben a una falta de conocimiento, se trata de una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de la vida cotidiana (Fernández, Extremera y Ramos, 2004).

El estudio de las habilidades sociales ha experimentado unos intereses crecientes, aumentando notablemente el número de publicaciones científicas sobre el tema, y con ello el número de definiciones y reconceptualizaciones. En base a esta demanda científica se puede destacar que las conceptualizaciones teóricas surgidas tienen puntos de convergencia.

En la mayor parte de las definiciones se utiliza indistintamente el concepto de habilidades sociales o el término de competencia social, aludiendo a pautas de comportamiento social (McFall 1982) o interpersonal (Monjas, 2002) que se ponen en juego en la interacción con otras personas, siendo las relaciones positivas una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar, relacionando el éxito con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto más que con sus habilidades cognitivas e intelectuales (Monjas, 2002). Dichas habilidades posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de otros (Caballo, 2005).

Precediendo a estos autores, Howard Gardner (1994) ya habló de las diferentes capacidades del ser humano, estableciendo siete inteligencias que recogían diferentes habilidades que podía poseer el ser humano. Entre ellas, la inteligencia interpersonal, siendo la capacidad de sentir cambios en los estados de ánimo de otras personas, y la inteligencia intrapersonal, capacidad que permite conocer las emociones, estados de ánimo de uno mismo.

Como se ha podido comprobar hasta ahora las habilidades sociales son parte fundamental de la vida desde que se nace, pues el ser humano necesita vivir en comunidad, y va a ser el tipo de relación que se ejerza con la comunidad lo que derive en los comportamientos de éxitos y fracasos.

Por otro lado, la necesidad de crear programas de mejora de la competencia social ha sido justificada en el plano teórico – empírico a nivel científico, y a ello se suma la respuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que desarrolla en el Real Decreto del 1 de Marzo (2014) las competencias de currículo. Este currículo cuenta con siete competencias básicas entre las que se encuentra la competencia social y cívica. El Consejo de Europa (2006) considera que la competencia social hace referencia al bienestar personal y colectivo, teniendo en cuenta la salud física y mental de las personas, aprendiendo a convivir con los demás en el entorno más próximo. Por ello las habilidades sociales deben estar presentes en la escuela y deben ser abordadas de forma directa desde los diferentes ámbitos, o escenarios de aprendizaje, y para ello es necesario tener una evaluación que nos aporte datos fiables para poder hacer una intervención a medida.

Tras conocer las diferentes perspectivas de las habilidades sociales, se ha llevado a cabo el diseño metodológico de la evaluación de necesidades. Para su confección se ha tomado como referencia, el estudio de Oliva, et al. (2011), para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dónde se analiza el nivel de competencia social e interpersonal y propone un modelo de desarrollo positivo que cuenta con cuatro áreas: Área de desarrollo personal (Autoestima, Autoconcepto, Autoeficacia y Autocontrol); Área emocional (Empatía, Reconocimiento y manejo de las propias emociones y Tolerancia a la frustración); y Área social (Asertividad, Habilidades relacionales, Habilidades para la resolución de conflictos interpersonales y Habilidades comunicativas).

## Metodología

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de manera incidental. Los participantes fueron un total de 425 alumnos de 12 a 14 años, con una media de edad de 12,94 años y una desviación típica de 0,797. La muestra está conformada por 236 (55,5%) mujeres y 189 (44,5%) hombres.

Todos los alumnos cursan primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º E.S.O.), en dos Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Miranda de Ebro, Burgos.

Los alumnos pertenecen a un nivel socio económico medio-medio, viendo su posición económica descender debido al declive de la industria de la ciudad.

Existe una gran diversidad cultural y social entre los jóvenes de la localidad, lo que implica que las necesidades educativas que precisan ser cubiertas requieran de una amplia oferta formativa.

El estudio se ha llevado a cabo mediante la realización de ocho escalas tipo Likert:

Escala de autoestima, Escala de Rosenberg (1965); Escala de Autoeficacia generalizada, Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000); Escala para la evaluación de la satisfacción vital, Oliva et al. (2011); Escala de tolerancia a la frustración, Oliva et al. (2011); Escala para la evaluación de la planificación y toma de decisiones, Oliva et al. (2011); Escala básica de empatía, Oliva et al. (2011); Expresión, manejo y control de emociones, Fernández, Extremera y Ramos (2004); Escalada de habilidades sociales, Oliva et al. (2011).

## Análisis o discusión de resultados

Para la evaluación de necesidades se realizaron estudios de frecuencias para conocer el nivel de desempeño en las distintas escalas evaluadas. También se realizó un análisis de diferencias en estas escalas mediante la prueba MANOVA en función de las variables género y edad. Para todo ello se utilizó el programa estadístico SPSS 20.0.

Para el estudio de diferencias en las escalas evaluadas, en función de las variables género y edad se utilizó la técnica multivariada de la varianza (MANOVA).

Con las puntuaciones analizadas de cada escala se ha realizado un gráfico de barras, teniendo en cuenta para su adecuada interpretación que el color azul (nivel bajo) corresponde al porcentaje total de alumnos que están una desviación típica por debajo de la media, el color verde (nivel alto) hace referencia al porcentaje total de alumnos que se sitúa una desviación típica por encima de la media, y el color naranja (nivel medio) representan el porcentaje total de alumnos que se sitúan en torno a la media. Esta clasificación se realiza de acuerdo con los baremos de cada una de las escalas.

En la Figura 1. Se observa que entre un 44,2% y 42,8% de los alumnos presenta un nivel bajo de gestión y reparación emocional respectivamente. Siendo especialmente significativo por la edad en la que se encuentran los participantes que un 20,3% tiene un nivel bajo de satisfacción vital, así como el reducido porcentaje de estudiantes que se sitúa en el nivel alto de las ocho escalas de las que se ha extraído información.

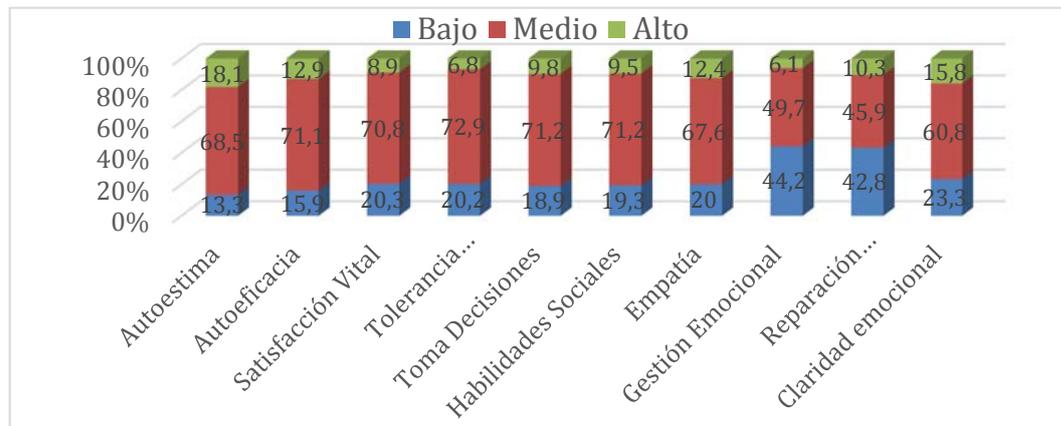


Figura 1. Frecuencia en diferentes escalas

A modo de acercamiento a la comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis con el fin de estudiar la distribución de las medidas recogidas (Tabla 1).

Tabla 1. Índices de asimetría y curtosis de cada escala.

Escalas	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
<b>Autoestima</b>	-1,05	0,124	1,641	0,248
<b>Autoeficacia generalizada</b>	-0,831	0,121	1,704	0,241
<b>Satisfacción vital</b>	-0,932	0,122	0,579	0,243
<b>Tolerancia a la frustración</b>	-0,437	0,121	0,188	0,242
<b>Planificación y toma de decisiones</b>	-0,673	0,121	0,503	0,241
<b>Empatía</b>	-0,761	0,12	1,085	0,24
<i>Empatía cognitiva</i>	-0,54	0,12	0,042	0,238
<i>Afectiva</i>	-1,021	0,12	1,684	0,238
<i>Atención emocional</i>	0,102	0,124	-0,748	0,247
<i>Claridad emocional</i>	-0,077	0,124	-0,524	0,247
<i>Reparación emocional</i>	-0,462	0,121	-0,283	0,242
<b>Habilidades sociales</b>	0,005	0,121	0,207	0,24
<i>Habilidades comunicativas o relacionales</i>	0,163	0,12	-0,415	0,24
<i>Asertividad</i>	-0,721	0,119	0,988	0,238
<i>Habilidad de resolución de conflictos</i>	-0,363	0,12	0,398	0,238

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero e inferiores al valor 2.0, tal y como recomiendan Bollen y Long (1993), lo que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal univariada.

De los diferentes estadísticos de contraste que para el MANOVA ofrece el programa SPSS se ha elegido Traza de Pillai por ser el más robusto y potente, según la literatura revisada (Meyers, Gamst y Guarino, 2013a, 2013b).

Los estadísticos multivariados de la Traza de Pillai se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos Traza de Pillai.

Variable	F	Sig.	$\eta^2_p$
Edad	1,262	,176	,060
Género	5,529	,000	,219
Edad * Género	,945	,544	,045

Se observa que sólo resultó estadísticamente significativo en relación con la variable género ( $p < 0,05$ ) con un tamaño de efecto alto ( $\eta^2_p > 0,138$ ).

Para estudiar en que escalas se dan estas diferencias se realizó el ANOVA pertinente (Tabla 3).

Tabla 3. Diferencias en función de la variable género

Variable dependiente	F	Sig.	$\eta^2_p$
<b>Autoestima</b>	2,885	,091	,011
<b>Autoeficacia generalizada</b>	1,431	,233	,005
<b>Satisfacción vital</b>	,452	,502	,002
<b>Tolerancia a la frustración</b>	2,214	,138	,008
<b>Planificación y toma de decisiones</b>	1,116	,292	,004
<b>Empatía</b>	41,966	,000	,135
<i>Empatía cognitiva</i>	46,671	,000	,148
<i>Afectiva</i>	14,143	,000	,050
<i>Atención emocional</i>	4,554	,034	,017
<i>Claridad emocional</i>	1,647	,200	,006
<i>Reparación emocional</i>	,036	,850	,000
<b>Habilidades sociales</b>	11,663	,001	,042
<i>Habilidades comunicativas o relacionales</i>	,094	,760	,000
<i>Asertividad</i>	6,557	,011	,024
<i>Habilidad de resolución de conflictos</i>	28,551	,000	,096

Se observa que las diferencias se dan a favor de las mujeres, obteniendo estas puntuaciones estadísticamente más altas, en las escalas: **Empatía**, *Empatía cognitiva*, *Afectiva*, *Atención emocional*, **Habilidades sociales**, *Asertividad* y *Habilidad de resolución de conflictos*. Se presentan los descriptivos de ambos grupos en la tabla 4.

Tabla 4. Descriptivos en función de la variable género en las escalas con diferencias significativas

	Femenino		Masculino	
	Media	Dt	Media	dt
<b>Empatía</b>	36,4383	4,77434	32,4956	5,04820
<i>Empatía cognitiva</i>	15,3704	3,04804	12,8230	2,99174
<i>Afectiva</i>	21,0679	2,68681	19,6726	3,22225
<i>Atención emocional</i>	25,1975	6,82964	23,3274	6,86014
<b>Habilidades sociales</b>	54,1667	8,81363	50,6018	8,75514
<i>Asertividad</i>	16,6173	3,06682	15,6814	3,29845
<i>Habilidad de resolución de conflictos</i>	19,7037	4,17161	16,8142	4,82469

Todos estos resultados reafirman diversos estudios en que las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en aspectos socioemocionales como la empatía y la inteligencia emocional (Beutel y Johnson; 2004; Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009; Ma, Shek y Tam, 2001; Oliva et al., 2011). Lo que puede estar relacionada con las prácticas de socialización encontradas, en estas investigaciones, en los contextos familiar y escolar.

## Conclusiones

El estudio de necesidades realizado demuestra que efectivamente se requiere un entrenamiento en habilidades sociales, que aportará mayor nivel de autoestima, mejora de las relaciones interpersonales y esto redundará en una mejora de resolución de conflictos y satisfacción vital.

En caso de realizar un programa de intervención las áreas principales a trabajar serían las habilidades de gestión, claridad y reparación emocional especialmente, donde los adolescentes presentan más carencias, los datos que aquí se aportan son coincidentes con otros estudios de necesidades como el de Oliva, et al. (2011), en las demás habilidades evaluadas con su entrenamiento mejorarían y favorecería la integración social del individuo en la comunidad como en competencia intrapersonal.

Este trabajo de cara a personal investigador aporta datos cuantitativos de la situación en cuanto a las habilidades sociales de los adolescentes de 12 a 14 años se refiere.

Las posibles limitaciones que presenta el trabajo y que se propone como líneas futuras es extender la evaluación de necesidades a un grupo mayor de adolescentes con un muestreo completamente probabilístico y además que cuente con la participación de grupos de atención a la diversidad y ampliar los ámbitos de aplicación.

## Bibliografía

- Beutel, A. y Johnson, M. K. (2004). Gender and Prosocial Values During Adolescence: A research Note. *Sociological Quarterly*, 45(2), 379 – 393.
- BOE (2014). Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de educación primaria. BOE, nº126 de 28 de Febrero de 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing estructural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Garaigordobil M., Maganto, C., Pérez, J. I. y Sansinenea, E. (2009). Gender differences in social-emotional developmental factors during adolescence and effects of violence prevention program. *Journal of Adolescence Health*, 44(5), 468-477.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. Las Inteligencias Múltiples*. México, D. F.: Basic Books.
- Ma, H. K., Shek, D.T.L. y Tam, K.K. (2001). A longitudina study of gender differences in prosocial and antisocial behavior. *Psychologia*, 44(2), 139-147.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skilss. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Meyers, L. S., Gamst, G., y Guarino, A. J. (2013a). *Applied multivariate research: Designed and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyers, L. S., Gamst, G., y Guarino, A. J. (2013b). *Performing data analysis using IBMSPSS* Hoboken, Nj: Wiley.

- Monjas, M. I. (2002). Maltrato infantil: Estrategias de intervención en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 62-64.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A. y... Estévez, R. M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Sanjúan, P., Perez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población español. *Psicotherman*. 12(2), 509 -513.
- Weissber, R. P., Kumper, K. L. y Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that Works for children and youth: an introduction. *American Psychologist*, 58, 425 – 432.

## Capítulo 32:

### La mejora de la competencia lingüística mediante el uso de la entrevista como herramienta metodológica

Azucena Esteban Alonso  
Ana Alonso Pobes  
Rosa María Gil Perfecto  
Carlos Jara Jiménez  
Andrés Martín Cano

#### Introducción

El presente proyecto se centra en la aplicación de metodologías activas, en concreto, el desarrollo de entrevistas a personas significativas de la localidad donde residen los alumnos participantes.

Nuestro objetivo, como maestros interesados en mejorar e investigar nuestra práctica docente, se centra en valorar si gracias a dichas entrevistas se produce una mejora en la competencia lingüística, aumentando el vocabulario específico relacionado con la profesión que ejerce la persona seleccionada por el grupo-clase para entrevistar.

#### Justificación y estado de la cuestión

Con el fin de mostrar el estado de la cuestión de la temática que nos ocupa, a continuación, se abordan cuatro aspectos relevantes para facilitar su comprensión: la competencia lingüística, la entrevista como herramienta de aprendizaje en el aula, las metodologías activas, así como el papel que ejerce todo ello en el entorno.

##### *Competencia lingüística*

Es evidente la importancia de la competencia lingüística en el desarrollo integral de los alumnos, ya que la presencia de la misma condiciona el avance en el resto de habilidades.

La relevancia de la competencia lingüística se ve reflejada en la normativa que regula el sistema educativo español, y de este modo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa (2006) considera esencial la adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Pérez (2009), defiende que, para que se produzca una mejora en la competencia lingüística de los alumnos, debería actuarse en varios frentes: por un lado, en la formación del profesorado y en su reflexión sobre los retos a los que tiene que enfrentarse el alumnado a nivel lingüístico; y por otro, en el marco curricular, ya que el disponer de un currículo que considere esos cambios, es un gran paso hacia el mayor desarrollo de la competencia lingüística en todas sus vertientes. Por tanto, el hecho de que el currículum actual refleje la idea de trabajar por competencias, parece ser un factor muy positivo a la hora de la mejora de la comunicación de nuestros alumnos.

#### *La entrevista como herramienta de aprendizaje en el aula*

Es importante considerar que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata, únicamente, de hacer preguntas a una persona que posee el conocimiento para que nos lo transmita, sino que se le va a pedir, también, procesamiento y elaboración de las respuestas. En este sentido, la entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos, es un tipo de interacción conversacional cara a cara (Wengraf, 2012).

La entrevista es una herramienta de uso frecuente en campos muy diferentes; encontramos entrevistas médicas, periodísticas, psicológicas...y aquellas sobre las que vamos a tratar en este proyecto: las realizadas en el ámbito educativo. En cada caso los objetivos son distintos, pero tienen en común ser una situación en que dos o más personas se reúnen durante un tiempo para hablar de algo que les concierne a todos, aunque desde posiciones distintas.

#### *Metodologías activas*

En algunas ocasiones las personas tendemos a creer que nuestros conocimientos e ideas al transmitirlos son entendidos y asimilados de una manera directa e instantánea, pero no es así (Dewey, 1989). Esto provoca una desesperación en algunos docentes cuando tratamos de explicar o enseñar algo a un alumno y éste no lo aprende. A veces lo intentamos justificar diciendo cosas como: “no me atiendes” o “lo he repetido mil veces” y los alumnos suelen replicar: “es que a este profesor no le entiendo”.

Indicada la importancia de las metodologías activas cabe destacar la propuesta sobre la entrevista que realizamos en la presente investigación. Es necesario explicar que la entrevista como método de aprendizaje supone una tarea que encaja perfectamente dentro de las metodologías activas. Esto es así porque por una parte implica directamente al alumnado para llevarse a cabo, lo cual favorece la selección e interpretación del canal de aprendizaje más óptimo, y por otra, presenta variedad, permitiendo que el alumno pueda cooperar, debatir, escuchar, proponer e incluso obtener productos finales que le permita enseñar determinados aspectos a otras personas.

#### *Relación con el entorno*

Uno de los aspectos esenciales se centra en la relación del alumnado con su entorno, concretamente con personas que ellos consideran “significativas”. Proponer al alumnado salir al entorno cercano crea unas expectativas que conectan con el inconsciente y que convierte el resultado en algo profundo y duradero. Como afirma López-Bosch (2013), produciéndose un aprendizaje con significado propio, único y memorable.

Esta relación con el entorno se establece en la LOMCE cuando señala: “Se hace necesario generar la convicción de que el sistema educativo recompensa de manera transparente y equitativa el rendimiento que se logre en los objetivos educativos, y que reconoce especialmente su contribución a la mejora del entorno.”

Existe una fuerte relación entre la competencia lingüística y la comprensión del entorno como nos exponen De los Ángeles Olivares-García, González-Alfaya & Mérida-Serrano (2016), el dominio de la competencia lingüística propicia un mejor nivel de comprensión del entorno físico y social que rodea al alumnado, y contribuye decisivamente a prevenir el futuro fracaso en etapas posteriores de la escolaridad.

## Objetivos

En nuestro proyecto de investigación, pretendemos estudiar la aplicación de metodologías activas y su incidencia en la mejora de la competencia lingüística. Para ello, partimos de un objetivo general que da lugar a una serie de objetivos específicos:

### *Objetivo general*

Aplicar la entrevista como metodología activa para conocer su repercusión en la mejora de la competencia lingüística.

### *Objetivos específicos*

1. Determinar si la entrevista a personas significativas de la localidad enriquece el vocabulario del alumnado.
2. Analizar las diferencias obtenidas entre los centros implicados y los diferentes niveles educativos.
3. Valorar el nivel de implicación de las personas significativas del entorno elegidas.

## Metodología y plan de trabajo

### *Diseño de la investigación*

El diseño de nuestro proyecto es de corte cuasi experimental, con el esquema pre-test/post-test, a través del cual se pretende conocer los resultados obtenidos por grupos de alumnos de diversos niveles educativos (Infantil, Primaria y E.S.O).

### Participantes

La población de nuestro estudio está compuesta por alumnado de diferentes centros educativos y edades. Respecto a la población, cabe destacar que se trata de centros de titularidad pública, en los cuales el nivel sociocultural es medio o incluso medio-alto, si bien en el caso de los alumnos del IES pueden aparecer casos de familias con nivel socioeconómico y cultural medio-bajo.

Tabla 1: Muestra y participantes del estudio

CENTRO EDUCATIVO	LOCALIZACIÓN	Nº ALUMNOS CENTRO	MUESTRA PARTICIPANTE
CEIP Pablo Sáenz	Rural (Palencia)	58	7 alumnos de 3º de Educación Infantil
CEIP Santa Teresa de Jesús	Rural (Ávila)	140	10 alumnos de 1º de Educación Primaria
CRA Los Robles	Rural (Salamanca)	49	8 alumnos de 3º de Educación Primaria
CRA El Valle	Rural (Ávila)	52	7 alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria
IES Mariano Quintanilla	Urbano (Segovia)	700	10 alumnos de compensatoria de 1º y 2º de la ESO

### Variables e instrumentos

En este apartado describimos las variables utilizadas en nuestro estudio:

- ❖ Variable independiente: la metodología activa implementada mediante la realización de una entrevista a una persona significativa para el alumnado de su entorno cercano.
- ❖ Variable dependiente: la competencia lingüística del alumnado (vocabulario relacionado con la profesión de la persona entrevistada).
- ❖ Variable interviniente de carácter nominal que podría, a priori, estar sistemáticamente relacionada con la variable independiente y que pueden afectar a las variables dependientes, es el centro de pertenencia del alumnado.

Los **instrumentos** utilizados han sido los siguientes: notas de campo, registro de imágenes y escala de valoración del grado de implicación de la persona entrevistada.

### *Fases de la investigación*

A lo largo de nuestra investigación se han desarrollado las siguientes fases:

- ❖ **Fase inicial:** Análisis del estado de la cuestión.
- ❖ **Fase de implementación:** Se aplica la propuesta a cada una de las aulas en los diferentes centros.

Tabla 2: Momentos de la fase de implementación del estudio

MOMENTO	¿QUÉ SE HACE?
1º	Se parte de las preguntas guía: ¿Quién es importante para vosotros? ¿A quién os gustaría conocer más de vuestra localidad?
2º	Se les explica la actividad y se realiza una tormenta de ideas de personas a las que les gustaría conocer. Después se selecciona la persona que más interese al alumnado. Reflexión por parte del grupo para ponernos en contacto con la persona seleccionada.
3º	Se administran las 20 imágenes (diferentes grados de dificultad) relacionadas con el vocabulario que va a servir para valorar su grado de adquisición.
4º	Se elabora la entrevista.
5º	Se lleva a cabo la entrevista y se graba en formato audio
6º	Se escucha la entrevista en clase y se habla con ellos sobre las conclusiones y aspectos nuevos que han aprendido.
7º	Se les administra las 20 imágenes y se registran de nuevo los resultados.

- ❖ **Fase de análisis:** Extracción de conclusiones (a nivel individual y luego general).

### *Análisis de datos*

Se procede al análisis de la información obtenida tomando como referencia los instrumentos de nuestra investigación.

Por un lado, se realiza un contraste entre el pre-test y el post-test del registro de imágenes teniendo en cuenta las diferencias y coincidencias de los datos obtenidos. Se valoran los datos más significativos en lo referido al reconocimiento de las imágenes por parte de los alumnos y al nivel de dificultad que han supuesto.

## Resultados

En el presente apartado vamos a valorar los resultados de cada uno de los centros teniendo en cuenta los tres aspectos fundamentales de nuestro proyecto (imágenes, alumnado y entrevistado). Para ello nos hemos basado en los datos recogidos de los instrumentos utilizados y consensuados. A continuación, vamos a exponer los datos de los diferentes centros analizados.

### CEIP PABLO SAÉNZ

En primer lugar, indicar que el grupo de alumnos seleccionado de este centro obtuvo un resultado en el pre-test de un 49% de imágenes que conocían. Una vez realizada la entrevista, estos datos evolucionaron, tras pasar el post-test, a un 96%. En cuanto a las imágenes que eran completamente desconocidas han aumentado en un porcentaje superior al 70%.

### CEIP SANTA TERESA

Por un lado, el grupo de alumnos implicados del centro obtuvo un resultado en el pre-test de un 30% de imágenes que conocían. Observamos que el 50% de las imágenes resultan desconocidas por todo el grupo y que tan sólo hay dos imágenes que logra reconocer todo el grupo.

Tras realizar la entrevista, se identifican el 66% de las imágenes de media. Finalmente podemos indicar que el vocabulario se ve aumentado tras la entrevista en un 36%.

### CRA LOS ROBLES

En primer lugar, el grupo de alumnos participante del centro, obtuvo un resultado en el pre-test de un 25% de imágenes que conocía destacando la existencia de un 55% de las imágenes que ninguno reconocía. Una vez realizada la entrevista estos datos evolucionaron, obteniendo un 34% de imágenes reconocidas y manteniéndose un alto porcentaje (35%) de imágenes no identificadas por ninguno. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos datos, podemos concluir que la mejora del grupo fue de un 9%.

### CRA EL VALLE

El grupo de alumnos escogidos del centro ha reconocido en el pre-test el 52% de las imágenes. Todas han sido conocidas en mayor o menor medida salvo dos. En el caso opuesto hay dos imágenes que logra reconocer todo el grupo.

Al pasar el pos-test se observa que los alumnos aumentan su vocabulario hasta un 73% de media. Finalmente, podemos indicar que el vocabulario se ve aumentado tras la entrevista en más de un 10% de media.

### IES MARIANO QUINTANILLA

En el pre-test aplicado a la muestra del instituto hubo un 46% de imágenes que conocían. Podemos valorar que el 20% de las imágenes resultan desconocidas por todo el grupo y que hay un 35% de imágenes que no consigue reconocer ningún miembro del grupo. Los alumnos aumentan el reconocimiento de las imágenes hasta un 73% tras la realización de la entrevista.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que el vocabulario aumenta un 27 % de media en el grupo.

## Conclusiones

En cuanto a las dificultades encontradas, en algunos casos se han centrado en la propia selección de las imágenes o en la disponibilidad del entrevistado.

Con la aplicación de esta investigación hemos logrado, en gran medida, nuestro objetivo general, es decir, valorar la mejora de la competencia lingüística. En este sentido, cabe destacar que en todos los grupos se ha producido un aumento de vocabulario.

Así pues, la entrevista como recurso ha supuesto un recurso sumamente interesante representando un medio idóneo para aumentar el vocabulario de los alumnos, para mejorar su trabajo diario en el aula, aprender una metodología de trabajo, etc. Por lo tanto, destacamos no sólo la mejoría en los conocimientos de los alumnos sino la puesta en práctica de una serie de habilidades que podrán transferir a diversos campos de la vida cotidiana.

En general, la implicación de la persona entrevistada ha superado nuestras expectativas tanto en el caso de acudir a su centro de trabajo o siendo ellos los que se han desplazado hasta el colegio.

El tema elegido ha resultado altamente motivador, al ser elegido por los propios niños, siendo una parte activa del aprendizaje, y por tratarse de una actividad novedosa para ellos.

El proceso es sencillo, por lo que puede resultar fácilmente aplicable en cualquier contexto. Además, como se ha demostrado, puede aplicarse a diferentes niveles del sistema educativo.

Además de mejorar la competencia lingüística del alumnado y lograr los objetivos propuestos, hemos de destacar la importancia que para todos los miembros del grupo ha supuesto la experiencia de participar en el proyecto “Escuela de Investigadores”, con las dificultades que supone el estar tan distantes unos de otros y siendo personas que no nos conocíamos con anterioridad al proyecto. Ha sido sorprendente la facilidad que hemos tenido para coordinarnos y para resolver problemas que surgen en cualquier estudio. Es por este motivo por lo que hemos considerado la posibilidad de continuar colaborando si la ocasión nos lo permite. Nos parece una buena manera de comenzar a adentrarnos en el mundo de la investigación.

## Referencias bibliográficas

Olivares-García, M.A., González-Alfaya, M. E., & Mérida-Serrano, R. (2016). Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 81-96.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

López-Bosch, M. A. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Grupo Planeta (GBS). Barcelona. Paidós.

Parlamento Europeo y del Consejo de Europa (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2006/962/CE).

Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. [27, \(1\)](#), 13-32.

Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.

## Capítulo 33:

### Una innovación educativa para el aula: la moneda social y complementaria

David Blanco-Alcántara  
Borja García-Villafranca

#### Introducción

En la enseñanza de economía se observan dificultades por parte del alumno en la construcción del mundo económico. Estas dificultades son debido a su compleja estructura sistemática y a su relación con el sistema social. Así, se antoja imprescindible acercar la cultura financiera a todas las personas, pues son ellas quienes hacen economía cada día y, en concreto, a nuestros alumnos. Es por ello, que se considera que esta innovación docente contribuye a afrontar ciertos contenidos del mundo económico, como es el sistema monetario y múltiples conceptos que giran sobre el mismo, de una manera más lúdica y participativa, siendo el alumno eje central de la misma.

Una de las principales causas del fracaso escolar es la falta de atención en clase, poca motivación y apatía del alumnado al propio proceso de formación. Una solución para ello: la participación del alumnado en el propio proceso de aprendizaje, “Aprender haciendo”. Y trabajar en los cuatro componentes que según Martín Gordillo (2006) son necesarios para una educación integral: educar para conocer, educar para manejar, educar para valorar y educar para participar.

Así, en este contexto, se considera que una Moneda Social y Complementaria (en adelante MSC) puede ser una gran herramienta pedagógica en el aula.

Desde que el término “moneda social” fuese acuñado por primera vez por Heloisa Primavera en 1999 han sido múltiples las experiencias de MSC que han surgido a lo largo del mundo. Sin embargo, muy escasas son las experiencias en el ámbito educativo o que se trasladen a actividades formativas. La mayoría de las actividades formativas suelen centrarse en los propios socios, usuarios o personas interesadas en la propia experiencia de MSC, siendo en la mayoría de casos un público adulto y que, por ende, poseen unos esquemas cognitivos bastante desarrollados y con una gran resistencia al cambio. Esta circunstancia deriva en que el efecto de las experiencias de MSC para inculcar valores y/o presentar otra visión sobre la dimensión económica sea limitado. Sin embargo, consideramos que este potencial de las MSC como herramienta pedagógica generará mayores frutos si se traslada al ámbito educativo.

Además, otro elemento diferenciador de este proyecto respecto a otras experiencias de MSC es que muchas de estas experiencias encuentran su justificación en épocas de crisis, falta de liquidez, una alternativa a la imposibilidad de acceder al sistema ordinario establecido... es decir, como respuesta a situaciones de vulnerabilidad.

Y, sin embargo, este proyecto encuentra su origen en el potencial considerado que posee una MSC como herramienta para transmitir conocimientos económicos, aumentando la cultura financiera, y transmitir valores, todo ello tan necesario hoy en día. Y esta labor de transmisión de conocimientos y valores no debe guardar relación con la época o ciclo económico, sino que siempre debe ser un buen momento para abordar dicha tarea.

Así, este trabajo de investigación describe el proyecto que se está desarrollando sobre la implantación de una MSC en el entorno educativo, y que cuenta con una primera experiencia realizada en 2014 en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Sevilla, cuyos resultados son los que se recogen en este trabajo y que sirvieron para dar un siguiente paso y abordar la experiencia con un mayor enfoque, ampliando el horizonte temporal y el número de participantes, hecho que nos lleva a trabajar esta experiencia actualmente en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Burgos y que se encuentra en desarrollo.

## Marco teórico y conceptual

Este trabajo no pretende ser una revisión exhaustiva sobre las experiencias existentes de MSC o sobre tipología, características, etc. de las mismas. El objetivo es mostrar una experiencia real de MSC en el ámbito educativo, analizando su potencial como herramienta pedagógica, transmisora de conocimientos y de valores.

El término “moneda social” fue una expresión acuñada por Heloísa Primavera, tras observar las experiencias de los clubes de trueque que emergían en aquel entonces en Argentina. El fin era destacar “sus efectos de inclusión social” (Primavera, 1999) a través de la “creación de una nueva masa monetaria de circulación restringida a los participantes de los clubes”.

Desde entonces (y por supuesto anteriormente) son múltiples las MSC que han surgido, estando muchas de ellas vinculadas con situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, en este caso, no importa el momento o ciclo económico ya que la MSC se presenta como una herramienta pedagógica y, por tanto, susceptible de su empleo en todo momento debido a su potencial pedagógico para ahondar en cuestiones más relacionadas con el mundo económico y por supuesto para transmitir valores. Además, se trata de una herramienta en la que la participación del estudiante es activa, promoviendo una mayor implicación y motivación, y aumentando las opciones de éxito en la transmisión de conocimientos y de valores.

Esta circunstancia hace que la MSC se postule como una herramienta adecuada para trabajar en el aula, siendo escasas las experiencias de este tipo. Bien conocido es el caso alemán de la MSC “chiemgauer” creada en 2003 en un instituto local, pero la verdad es que el objetivo de dicha moneda ya era destinarla a la dinamización de la comarca. Si bien es cierto que indirectamente se consiguen los efectos de transmisión de valores y conocimientos.

El proyecto que aquí se presenta para desarrollar una MSC en el entorno educativo engloba dos fases. Una primera experiencia realizada en 2014 en un Instituto de Enseñanza Secundaria en Sevilla, y cuyos resultados propiciaron la fase actual del proyecto, donde se está trabajando dicha experiencia en un Instituto de Enseñanza Secundaria en Burgos.

Existen diferentes tipos de MSC, cada una con sus propias características y objetivos, pero en general todas ellas tienen unos objetivos comunes (Blanc, 2009): localización, dinamización y transformación de la naturaleza de los intercambios. Si bien, cabe señalar que, en este

proyecto el tipo de MSC que se implementará en el aula es el sistema LETS debido principalmente a su fácil implementación y adecuación al entorno del aula. A continuación, se explica sucintamente este tipo de herramienta de intercambio que se creará y se pondrá en funcionamiento en el aula.

El sistema LETS es el más conocido dentro de las Monedas Sociales y Complementarias a nivel mundial. Nació en Comnox Valley, Columbia Británica, Canadá en 1982 y se expandió a otros países, sobre todo en Reino Unido, Australia, Francia (donde se denomina “SEL” (Systèmes d’Échanges Locaux)) y Alemania (donde se denomina “Tauschring”). Con este sistema no circulan billetes ni monedas sino que cada socio (o participante de la moneda) crea su cuenta donde se registra su saldo (Hirota, Y., 2013). Por ejemplo, si Elena compra a Fernando un libro que vale 10 €, se registra esta transacción en el ordenador de la oficina de este LETS y el saldo de Elena se queda con 10 puntos negativos mientras que el de Fernando está con 10 positivos.

Este sistema tiene las siguientes características (Hirota, Y., 2013):

- ❖ La suma de todas las cuentas es siempre de cero. Alguien tiene que quedarse con saldo negativo para que otro(s) esté(n) con el positivo.
- ❖ Las cuentas permiten llegar hasta un saldo negativo de  $-X$  (ejemplo -100) definido previamente. Por lo que puedes empezar a utilizar la moneda al momento. Inicialmente las cuentas están a 0.
- ❖ No se cobra ninguna tasa de interés a los saldos negativos.

A continuación, se exponen distintos factores importantes para una exitosa puesta en marcha de LETS (North, 2010). Si bien, hay que tener en cuenta que los mismos han sido analizados para poner en marcha un LETS en un entorno ajeno al ámbito educativo:

- a. Evitar dos errores fundamentales: el de generar expectativas excesivas (solución: no exagerar los efectos de esta herramienta) y el de aferrarse al diseño inicial del sistema (solución: ser flexible y adaptarse a los contextos socioeconómicos locales).
- b. Introducir la gente al sistema de forma adecuada: explicación del funcionamiento.
- c. Gestión profesional del sistema.
- d. Suficiente variedad de capacidades ofrecidas para cubrir las necesidades de la gente.
- e. Espíritu bien definido y compartido: construcción de un consenso sobre la MSC.
- f. Avisar a cada socio lo que se consigue de LETS: transacción de bienes y servicios no profesionales que no se venderían en dinero de curso legal.
- g. Cuidar a los socios activos: motivación, evitar apatía y abandonos.
- h. Aclarar bien los aspectos relacionados con los beneficios fiscales: la oferta de servicios no profesionales está exenta de fiscalización. No se está realizando nada ilegal.

Si bien, como se mencionó anteriormente, estas pautas no son específicas para un entorno educativo, pero sirven como referencia para una correcta implantación de la MSC en el aula. Además, con lo aprendido en la experiencia previa, en este nuevo paso del proyecto (fase actual) se trabaja enfatizando en mayor medida en la implicación de las partes (docentes y estudiantes).

## Objetivos e hipótesis

El objetivo general de la investigación es analizar la capacidad pedagógica de una MSC en el aula. Para ello se establecen objetivos en diferentes ámbitos: unos de corte social (como mejorar la relación entre alumnos), otros a nivel académico (como aumentar la cultura financiera y la motivación) y otros de fomento de la iniciativa individual y toma de decisiones.

Para poder contrastar la consecución de dicho objetivo general se concretan explícitamente seis objetivos que se persiguen, y que fueron evaluados en la primera experiencia del proyecto y que siguen sirviendo de base para la nueva experiencia, haciendo mayor hincapié en las relaciones entre alumnos y la transmisión de valores, dada la mayor transversalidad de esta nueva experiencia. Estos objetivos, junto con una breve explicación de cada uno de ellos, son los siguientes:

- a. **Motivar a los alumnos en su aprendizaje.** La desmotivación del alumno es uno de las causas principales de fracaso escolar. La idea es llevar al aula una herramienta que active la curiosidad e interés del alumno. Algo nuevo, que no hayan tratado antes y que suscite su atención y reflexión.
- b. **Mejorar el conocimiento de los contenidos relacionados con Monedas y Mercado.** La MSC tipo LETS tiene las características de una herramienta de intercambio. En este caso será una herramienta creada por ellos y para ellos. Esto debería dar una nueva dimensión a su manera de entender estos conceptos. Además con su desarrollo, se creará un mercado, en el cual entran en juego factores como oferta, demanda, precios y todo lo que con su desarrollo está relacionado: competencia, calidad de producto o servicio, políticas monetarias expansivas y restrictivas, inflación...
- c. **Estimular el “saber hacer” y la capacidad emprendedora.** Al crear un mercado que necesita de bienes y servicios, y donde los alumnos pueden ver qué demandan los demás compañeros, existe un caldo de cultivo donde el alumno puede reflexionar lo que puede ofrecer, lo que sabe hacer y lo que es más demandado. Con ello se podrá analizar si se estimula el saber y querer hacer. Por otra parte, es una herramienta creada por los alumnos y que gestionan ellos mismos, estimulando por tanto la autonomía del individuo, la toma de decisiones y la capacidad emprendedora.
- d. **Asumir estrategias de actuación, actividad y reflexión económica.** Tener una herramienta de intercambio en el aula en forma de MSC podría dar lugar a reflexiones económicas por parte de los alumnos. Y, al profesor, a utilizarlo como ejemplo para impartir los diferentes contenidos de la materia. Recuérdese como se antoja necesario ahondar en la cultura financiera de las personas.

- e. **Generar intercambios de bienes y servicios en el aula.** Este, en principio, es el motivo principal de una herramienta de intercambio. Por lo tanto, se analizará el tipo y cantidad de intercambios que se realizan en el aula. Si bien, en este caso concreto, los objetivos pedagógicos serán prioritarios.
- f. **Mejorar las relaciones entre los alumnos.** El poder compartir servicios con los compañeros, podrá dar lugar a que se relacionen más entre ellos y que se conozcan mejor.

Para la contrastación y análisis de la consecución de estos objetivos se realiza una encuesta previa a la innovación docente y otra posterior, donde parte de la información se solape y nos permita comparar lo sucedido. La explicación de la metodología empleada y el desarrollo de la innovación docente deriva al siguiente apartado del presente trabajo.

## Metodología

Como ya se ha comentado, este proyecto se puede diferenciar en dos etapas o experiencias. Una primera experiencia, realizada en un Instituto de Sevilla en 2014, y que sirvió para investigar la adecuación del uso de la MSC como herramienta pedagógica, analizando la consecución de los objetivos planteados. Y, en segundo lugar, la actual fase que deriva de los resultados obtenidos en esa primera experiencia y que avala el dar un paso más en la implantación de una MSC en el entorno educativo como herramienta educativa.

Respecto a la primera experiencia, o primera fase, se comenzará contextualizando la aplicación de dicha innovación docente, lo que se puede considerar la muestra de estudio. Se contó con la colaboración de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la localidad de Sevilla. Dicho centro es de titularidad pública, situado en un barrio de los más populares e importantes de Sevilla, prácticamente en el centro de la ciudad. Desde el año 2010, con los resultados de las pruebas de diagnóstico, se facilita al Centro un indicador del nivel socioeconómico y cultural de las familias (ISC), a partir de cuestionarios que rellenan ellas mismas.

El instituto tiene una puntuación que, en el conjunto de Andalucía, representa un valor medio. Se escogieron dos grupos-clases diferentes de 1º bachillerato de la modalidad de ciencias sociales y que cursaban la asignatura de Economía. El primer grupo-clase estaba constituido por 22 alumnos y el segundo por 9 alumnos. Así, cada grupo-clase trabajó de forma independiente la MSC, creando cada uno su propia moneda.

La innovación docente se desarrolló en el año 2014, concretamente en los meses de marzo y abril. Si bien, se debe especificar que la temporalización se distribuyó de la siguiente manera: una primera semana orientada a conocer el funcionamiento de una MSC; las tres siguientes semanas de implementación y funcionamiento de la MSC; y, finalmente, una última sesión para la recogida de información y evaluación de la experiencia. Hay que señalar que el tiempo dedicado a la innovación se considera escaso, como se recoge en las valoraciones realizadas por los propios alumnos, siendo este uno de los factores que se pretende mejorar en la actual fase del proyecto. Pero lo que se perseguía con este proyecto era analizar una primera experiencia y viabilidad de la innovación antes de desarrollar un proyecto más completo.

Una vez concretado el escenario donde se articula la innovación docente, se expondrán los pasos de su desarrollo, siendo cinco:

- a. Preguntas previas.
- b. Explicación de las herramientas de intercambio.
- c. Creación de una herramienta de intercambio.
- d. Desarrollo de la herramienta de intercambio, periodo en el que está funcionando la MSC.
- e. Análisis y valoración.

El primer paso es la recogida de datos iniciales, que nos permitirán contrastar una vez desarrollada la innovación los resultados y por tanto valorar la consecución de objetivos. Así, se hace uso de una encuesta que incluye principalmente preguntas de tipo escala Likert y alguna pregunta abierta, combinando por tanto metodología cuantitativa y cualitativa.

Seguidamente a la recogida de datos se procede a explicar qué es una MSC, cómo funciona, etc... Es decir, la parte conceptual que se mencionaba en la primera fase de la temporalización.

Una vez expuestos los conocimientos más básicos se procede al tercer paso, la creación de la MSC. Se recuerda como cada grupo-clase creaba su propia MSC, siendo tipo LETS. Ambas presentan características idénticas, permitiéndose saldos negativos pero con un límite de -50.

Así, el cuarto paso es la puesta en escena de la MSC. Durante 3 semanas como se expuso en la temporalización los alumnos pudieron estar operando con su MSC.

Por último, el quinto paso, consistió en la recogida de nuevo de datos por medio de otra encuesta. En este caso, se incluían preguntas tipo Likert, algunas de ellas idénticas a las recogidas en la encuesta inicial para favorecer una comparación directa y poder obtener conclusiones más exactas, y otras preguntas abiertas. Así mismo, se realizó una evaluación a los alumnos sobre la experiencia de la MSC y de la labor desempeñada por el profesor.

De forma que se realiza una recogida de datos previa a la aplicación de la MSC y otra posterior, circunstancia que permite comparar las respuestas obtenidas y poder analizar la consecución de los objetivos planteados, análisis que se realiza en el apartado de resultados.

Respecto a la actual fase del proyecto, se está trabajando con un Instituto de Burgos con el objetivo de replicar a mayor escala la primera experiencia, intentando corregir fallos o problemas encontrados en la misma. Se pretende que la MSC que se cree esté circulando prácticamente un curso académico completo y que afecte o puedan operar con ella la mayoría de alumnos del Instituto. De esta forma estamos hablando que se trata de un proyecto que afecta al centro, no solo a un aula, y que por tanto posee un alto grado de transversalidad. Para tal fin se está trabajando tanto con docentes y alumnos, realizando actividades formativas y buscando la implicación de todos los partícipes. Así, se ha constituido un grupo formado por 10 estudiantes de 4º ESO y 1º Bachillerato (denominado grupo motor), quienes con ayuda de los docentes serán los encargados de establecer la MSC, gestionarla, controlarla, etc...

## Resultados y discusión

Como se mencionó en líneas anteriores a continuación se exponen los resultados obtenidos de esa primera experiencia realizada en 2014 en un Instituto de Sevilla, y que avalan la idoneidad del empleo de la MSC como herramienta pedagógica. Se debe señalar que la fase actual del proyecto (en un Instituto de Burgos) está en una fase incipiente y no permite mostrar resultados de la misma, aunque se puede afirmar que las actuaciones realizadas hasta la fecha, como son la actividad formativa con docentes y la formación del grupo de alumnos (grupo motor) se han desarrollado con plena satisfacción.

Así, con el ánimo de analizar los resultados obtenidos de esa primera experiencia se exponen las tablas que muestran conjuntamente las preguntas, respuestas y, en su caso, diferencias entre el antes y después. La tabla 1 recoge las preguntas Likert, diferenciando si la pregunta se realizó antes, antes y después o después de la experiencia de la MSC. Así se puede observar que en el caso de aquellas preguntas que se realizaron tanto antes como después se incluye la diferencia entre ambos valores (columna DIF), permitiéndose una comparación directa y facilitando el análisis y valoración de la consecución de los objetivos. Así mismo, se incluye una última columna que muestra el objetivo/s con los que guarda relación más directa la pregunta y, que por tanto, las respuestas a la misma ayudarán a analizar la consecución del mismo.

En la tabla 2 se recogen las preguntas de tipo abiertas y las respuestas a las mismas. Como se puede observar la primera de ellas es la que corresponde al cuestionario inicial (previo al desarrollo de la innovación docente) y las siguientes 5 preguntas son posteriores. En este caso las respuestas se categorizan, si procede según el tipo de pregunta, en valoración positiva o valoración negativa. E, igualmente, se muestra una última columna (OBJ.) que recoge el objetivo con el que la pregunta guarda mayor relación, sirviendo por tanto para analizar el grado de consecución del mismo.

Tabla 1: Preguntas tipo Likert y sus respuestas.

Nº	NOTA	PREGUNTAS	NOTA		OBJETIVO
	ANTES MSC		DESPUÉS MSC	DIF.	
<b>Previas a la puesta en marcha de la MSC</b>					
1	1,17	¿Sabes lo que es una moneda social y complementaria?			b
2	3,08	¿Te gustaría vender u ofrecer algún servicio o producto de forma regular?			c,e
3	1,92	¿Has vendido u ofrecido algún servicio o producto de forma regular?			c
<b>Antes y después de la puesta en funcionamiento de la MSC</b>					
4	3,17	¿Conoces los requisitos y funciones que tiene que tener una moneda?	3,71	0,54	b
5	3,17	¿Crees que te será útil usar una herramienta de intercambio creada por y para vosotros?	3,29	0,12	a,d
6	3,58	¿Piensas que tus compañeros podrían ofrecerte productos o servicios útiles para ti?	3,87	0,29	d
7	3,03	¿Podrías ofrecer algún bien o servicio en la escuela?	3,37	0,34	c,e
8	3,38	¿Podrías ofrecer algún bien o servicio fuera de la escuela?	3,39	0,01	c
<b>Posteriores a la puesta en marcha de la MSC</b>					
9		¿Conoces los requisitos para constituir (conformar) una moneda?	3,71		b
10		¿Crees que han aumentado tus conocimientos sobre qué es una moneda?	3,96		b
11		¿Te gustaría conocer más sobre monedas sociales y complementarias?	3,14		a
12		¿Os ha gustado la experiencia?	4,09		a
13		¿Os ha ayudado a conocer más entre vosotros?	2,98		f
14		¿Has recibido bienes o servicios del grupo que te han sido útiles?	2,61		e
15		¿Cuántos bienes o servicios has ofrecido?	0,65		e
16		¿Te gustaría empezar con la moneda al principio de clase y mantenerla todo el curso?	3,79		a,e

A continuación, se analizará lo acontecido con cada uno de los seis objetivos propuestos en esta innovación docente y, acorde a las respuestas obtenidas tanto en las preguntas Likert (tabla 1) como en las preguntas abiertas de opinión (tabla 2), se obtiene que:

Se ha logrado el primer objetivo, *“Motivar a los alumnos en su aprendizaje”*. Las razones que conducen a esta afirmación son, entre otras, las respuestas obtenidas en las siguientes preguntas:

- ❖ 3,14 pts. sobre 5 en la pregunta nº 11: “¿te gustaría conocer más sobre monedas sociales y complementarias?”.
- ❖ 4,09 pts. en la pregunta nº12: “¿os ha gustado la experiencia?”.
- ❖ 3,79 pts. en la pregunta nº16: “¿Te gustaría empezar con la moneda al principio de clase y mantenerla todo el curso?”.
- ❖ En respuestas de opinión, la pregunta nº 3: “¿Os ha gustado la experiencia? ¿Por qué?” la respuesta más contestada ha sido: “Porque he aprendido mucho además de una manera diferente y más divertida”, “Ha sido una actividad creativa”.

El segundo objetivo *“Mejorar el conocimiento de los contenidos de la unidad de Monedas y mercado”* se considera que se ha alcanzado tras valorar las siguientes respuestas:

- ❖ En la pregunta nº 4 realizada antes y después del uso de la moneda social “¿Conoces los requisitos y funciones que tiene que tener una moneda?” se ha obtenido un 3,71. Se ha logrado, entre el antes y después, un aumento de +0,54.
- ❖ En la pregunta nº 10: “¿Crees que han aumentado tus conocimientos sobre qué es una moneda?”, la nota obtenida es alta, 3,96, evidenciando una mejora de los conocimientos que recoge el segundo objetivo planteado.
- ❖ También, en las respuestas dadas de opinión, se aprecia como los alumnos han aprendido sobre el tema.  
En la pregunta nº 3: “¿Os ha gustado la experiencia? ¿Por qué?” se encuentran respuestas del tipo “Porque he aprendido mucho además de una manera diferente y más divertida”, incluso esta respuesta refuerza la consecución del primer objetivo mostrado anteriormente sobre la motivación.

Tabla 2: Preguntas de tipo abierto y sus respuestas.

Nº	PREGUNTAS	OBJ.
<b>Previas a la puesta en marcha de la MSC</b>		
1	<p><b>¿Por qué crees que te será útil utilizar una herramienta de intercambio creada por y para vosotros?</b></p> <p>“Porque las herramientas que utilizaremos serán de beneficio para los demás compañeros”, “Sabríamos que es lo que necesitamos”, “Sería acorde a nuestras necesidades”, “Se evitarían conflictos y nos ayudaríamos más”</p> <p>“Porque nos facilitaría la comprensión en la economía”, “Sería una manera interesante para aprender más acerca del dinero y las monedas”</p> <p>“Poco, porque no tendría valor fuera de aquí”, “No tendría valor real económico”, “No tiene apoyo de los demás países”</p> <p>“Creo que no la utilizaremos”, “será un lío”.</p>	<p>f</p> <p>a,b</p> <p>d</p>
<b>Posteriores a la puesta en marcha de la MSC</b>		
2	<p><b>¿Por qué crees que te será útil utilizar una herramienta de intercambio creada por y para vosotros?</b></p> <p>“Para adquirir bienes y servicios sin pagar euros”, “Facilita a tener más recursos”, “Se puede adaptar a nuestras necesidades”</p> <p>“Porque me ayuda a cambio de algo o de alguna ayuda que pueda ser útil a mis compañeros”, “Nos sirve para divertirnos y relacionarnos más entre nosotros”, “Porque serviría de ayuda para mejorar las relaciones en clase”</p> <p>“Nos ayuda a comprender conceptos y como utilizarlos”</p> <p>“No tenemos tantos medios de intercambios, y creo que no se llegará a realizar los intercambios”, “No lo veo útil”</p>	<p>d</p> <p>a,f</p> <p>a,f</p> <p>d,e</p>
3	<p><b>¿Os ha gustado la experiencia? ¿Por qué?</b></p> <p>“Porque he aprendido mucho además de una manera diferente y más divertida”, “Actividad creativa”, “Las actividades en grupo me gustan”</p> <p>“Ha ayudado a conocer q necesitan mis compañeros y así acercar nuestras relaciones”, “Ser mejores compañeros”</p> <p>“Porque hemos realizado intercambios útiles”, “Nos enseña a como tener más recursos”</p> <p>“Creo que sí tuviéramos más tiempo sería mucho mejor”, “Ahora vienen los exámenes finales y muchos compañeros ofrecen clases de apoyo que nos vendrían bien a todos/as”</p>	<p>a,b</p> <p>f</p> <p>d,e</p> <p>e</p>
4	<p><b>¿Qué es lo que más te ha gustado de la moneda?</b></p> <p>“Poder ayudar a mis compañeros”, “Poder ver los bienes y servicios que ofrecían mis compañeros”, “Mejora las relaciones sociales”, “Que beneficia a la sociedad”, “Ha ayudado a conocernos más”</p> <p>“Su utilidad”, “El funcionamiento y desarrollo”</p> <p>“Lo que más obtener recursos útiles”, “El hecho de poder conseguir cosas a cambio de otras, sin tener que gastar dinero”, “Que no se necesita dinero real como el euro, ni es controlado por el banco de España”</p>	<p>f</p> <p>a</p> <p>d</p>
5	<p><b>¿Qué es lo que menos te ha gustado de la moneda?</b></p> <p>“Dedicarle poco tiempo”, “El sacar tiempo para realizar el bien que quieres realizar”</p> <p>“Que es sólo entre nosotros. Que no podemos intercambiar entre personas que no usen nuestra moneda”, “Que no se han realizado intercambios”, “No he realizado intercambios por lo que no la he probado para saber que me gusta más o menos”</p>	<p>e</p> <p>d,e</p>
6	<p><b>¿Ideas para mejorar la moneda conformada en el grupo?</b></p> <p>“Tener más cosas para intercambiar”, “Que haya más cosas para ofrecer, no sólo clases, sino también productos alimenticios hechos por nosotros, etc.”, Muchas respuestas obtenidas es de: “no cambiaría nada”, “Que todos nos impliquemos”, “Más participación”</p> <p>“Hacerlo durante más tiempo”</p>	<p>d,e</p> <p>e</p>

Sobre el tercer objetivo marcado de “*Estimular el saber hacer y la capacidad emprendedora*” se observa que los alumnos han reflexionado que hace falta una mayor diversidad de productos y servicios. La mayoría de las ofertas fueron clases particulares sobre las asignaturas que estaban trabajando en el curso escolar. En esta línea se debe señalar la respuesta a la pregunta realizada antes y después de la MSC “*¿Podrías ofrecer algún bien o servicio dentro de la escuela?*”, que muestra un incremento de un +0,34 pts. En este sentido, los alumnos estimulan su capacidad emprendedora al buscar productos y servicios que ellos mismo pudieran ofertar. Por otro lado, al tratarse de una metodología activa, necesariamente se estimula el saber hacer, puesto que son los alumnos quienes hacen su propia moneda.

El cuarto objetivo, “*Asumir estrategias de actuación, actividad y reflexión económica*”, es más complejo de valorar su consecución, debido al escaso horizonte temporal que se desarrolló la innovación docente y la imposibilidad de estar con los alumnos a diario, manteniendo un contacto más directo, e incluso haber desarrollado contenidos que facilitarían la evaluación de su actividad y reflexiones. Aun así, se observan ciertas respuestas que evidencian reflexiones económicas:

- ❖ En la pregunta 2 de tipo abierta se encuentran respuestas como: “Facilita a tener más recursos”; en la pregunta 4: “Que no se necesita dinero real como el euro, ni es controlado por el banco de España”; o en la pregunta 6: “Que haya más cosas para ofrecer, no sólo clases, sino también productos alimenticios hechos por nosotros, etc.”. Respuestas todas ellas que dejan ver esas reflexiones de las que se habla en el cuarto objetivo.
- ❖ También se aprecia como los alumnos llegan a profundizar en que la MSC creada es una herramienta real de intercambio, pues después de haberla utilizado ya no ven la moneda como una herramienta que tiene que ser formalizada y aceptada por las autoridades legales y económicas: “Poco útil, porque no tendría valor fuera de aquí” – “No tendría valor real económico” – “no tiene apoyo de los demás países”. Y sin en cambio, tras el poco tiempo de uso que han tenido los alumnos el mensaje es otro, es de utilidad si hay ofertas variadas.

Sobre el quinto objetivo, “*Generar intercambios de bienes y servicios en el aula*”, decir que no se han alcanzado niveles óptimos de intercambio esperados (0,65 por alumno). Como ya se ha comentado anteriormente, dos causas importantes afectaron a esta circunstancia: imposibilidad de estar en el aula durante el desarrollo de la misma coordinando la herramienta y fomentando los intercambios; y, el escaso horizonte temporal en el que se ha estado operando con la moneda (3 semanas), hecho que los alumnos han trasladado en varias de sus respuestas.

Respecto al sexto objetivo, “*Mejorar las relaciones entre los alumnos*”, teniendo en cuenta el poco tiempo de desarrollo de la actividad y valorando la respuesta numérica y las preguntas de opinión se considera que su grado de consecución es neutro, si bien, en las respuestas de opinión los alumnos destacan su potencial de mejorar las relaciones entre ellos. Así, se puede señalar como ejemplos:

- ❖ En la pregunta tipo Likert nº 13, “*¿Os ha ayudado a conocer más entre vosotros?*”, la respuesta es de 2,98, puntuación muy próxima a 3 que es el neutro de la escala.

- ❖ Entre las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas nº 2 y nº 3, por ejemplo, se pueden encontrar: “Nos sirve para divertirnos y relacionarnos más entre nosotros”; “Porque serviría de ayuda para mejorar las relaciones en clase”; “Ser mejores compañeros”.

Por tanto, como se ha expuesto a lo largo de estas líneas, analizando los resultados, se puede concluir que la mayoría de los objetivos propuestos en esta innovación docente son alcanzados. La utilización de una herramienta de intercambio como puede ser una MSC se muestra como un buen instrumento para desarrollar en el ámbito educativo. Además, se debe señalar que mejorando aquellos aspectos débiles de la puesta en marcha de la innovación docente, como la cuestión de la temporalización –comentario indicado por los propios alumnos- y un contacto más directo con los alumnos, los objetivos previsiblemente serían alcanzados con una mayor profundidad, acorde a los resultados obtenidos en las encuestas.

## Conclusiones

Este trabajo muestra un proyecto que consiste en la implantación de una Moneda Social y Complementaria (MSC) en el ámbito educativo, reforzando los valores entre el alumnado, entre los que subrayamos la solidaridad, la reciprocidad y la generosidad. Es decir, esta iniciativa no sólo afectará al intercambio de bienes y servicios entre los participantes, sino que mejorará las relaciones interpersonales entre ellos. Además, también se contribuye a la adquisición de conocimientos relacionados con el ámbito económico, aumentando la cultura financiera de los individuos.

Este proyecto se desarrolló en primer lugar en una experiencia llevada a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria en la localidad de Sevilla en el año 2014, con el principal objetivo de analizar la viabilidad del proyecto, comprobar su potencial pedagógico, y poder obtener información con intención de mejorar el mismo de cara a desarrollar dicha experiencia a mayor nivel. Esta primera experiencia muestra cómo se logran los objetivos que se pretendían alcanzar mediante la implantación de una MSC en el aula: 1) Motivar a los alumnos en su aprendizaje, 2) Mejorar el conocimiento de los contenidos relacionados con Monedas y Mercado, 3) Estimular el “saber hacer” y la capacidad emprendedora, 4) Asumir estrategias de actuación, actividad y reflexión económica, 5) Generar intercambios de bienes y servicios en el aula, 6) Mejorar las relaciones entre los alumnos.

Así, se concluye que los resultados demuestran que la aplicación de una MSC en el aula permite mejorar el nivel social (mejor relación entre los alumnos), el nivel académico (como aumentar la cultura financiera y la motivación) y fomentar la iniciativa individual y toma de decisiones.

Si bien, en la aplicación de esta innovación docente no se ha estado exento de ciertas limitaciones, como la imposibilidad de estar en clase durante el desarrollo de la MSC y el escaso plazo de tiempo (solo 1 mes).

Sin embargo, como se ha expuesto, este era un primer paso en el proyecto de desarrollar la MSC como herramienta pedagógica para verificar que la MSC se manifiesta con un alto potencial para trabajar en el ámbito educativo.

Consecuentemente, en la actualidad, dicha innovación docente se está desarrollando en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la localidad de Burgos, realizando actividades formativas con docentes del propio Instituto y constituyendo un grupo de 10 estudiantes de 4º ESO y 1º Bachillerato (denominado grupo motor) que serán los encargados de desarrollar, implementar, gestionar, controlar, etc. la MSC de su propio Instituto. En esta nueva etapa y experiencia se ha procurado corregir algunos de los problemas encontrados en la primera experiencia, como pueda ser el horizonte temporal y el volumen de participantes, ya que en este caso la MSC se abre a la práctica totalidad del Instituto.

A continuación, se detallan algunos futuros pasos o líneas de trabajo que contribuirán a la mejora y desarrollo de este proyecto aquí presentado:

- ❖ Implantar la herramienta de intercambio lo antes posible para poder utilizarla durante más tiempo. De esta manera la MSC estará presente durante el desarrollo de los contenidos de la materia de Economía y con ello se podrá valorar adecuadamente el objetivo número cuatro *“Asumir estrategias de actuación, actividad y reflexión económica”*.
- ❖ Lograr poder tener una experiencia en el aula como “observador participante” durante la innovación docente de la MSC para garantizar un buen desarrollo.
- ❖ Realizar entrevistas semiestructuradas a varios usuarios de manera individual: estudiantes participantes, no participantes y otros profesores. Así como sesiones de control y evaluación intermedias.
- ❖ Potenciar algunos de los factores importantes para una puesta exitosa de la herramienta de intercambio. Por ejemplo, utilización de las TICs para las anotaciones de los intercambios; consensuar el mecanismo y objetivo del sistema; o, garantizar una suficiente variedad de productos y servicios que cubran necesidades de los alumnos.
- ❖ Buscar ideas o asociaciones con bancos del tiempo o bancos de conocimientos.
- ❖ Trabajar en actividades complementarias que favorezcan el desarrollo y la implantación de la MSC, tales como mercadillos, actividades lúdicas, recreativas y culturales...

Como se puede observar las posibilidades son cuantiosas, debiendo definir claramente cuál es el objetivo perseguido para evitar dispersiones que puedan derivar en el fracaso del proyecto.

En conclusión, el proyecto que aquí se presenta sobre la utilización de MSC en el ámbito educativo se muestra como un buen medio y una buena herramienta pedagógica. Contribuye a la transferencia de conocimientos y lo hace de forma que el estudiante adopte una posición activa, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, además, refuerza el sentimiento de grupo, la autoestima y la capacidad de dar servicio al otro, pues el intercambio nace de lo que uno sabe o puede hacer por el otro y se basa en la reciprocidad, y no sólo en el trueque o en una transacción económica. Este intercambio se apoya en el valor de las actuaciones de los unos para con los otros más que en el precio de lo dado o recibido. Se trata, por tanto, de una iniciativa que no sólo persigue un mundo más sostenible sino, sobre todo, más humano.

Así, respetar y dar valor al otro por lo que es y sabe hacer, y no por lo que tiene, no será consecuencia de una norma impuesta por el centro docente sino de un conocimiento más profundo de los compañeros, con quienes se abrirá la posibilidad de construir un mundo mejor. No se debe olvidar que la sociedad del día de mañana será protagonizada por las nuevas generaciones, luego la mejor manera de cambiar la sociedad es a través de la educación de esas nuevas generaciones. Recordando la cita de Nelson Mandela “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

## Referencias bibliográficas

Blanc, J. (2009). Contraintes et choix organisationnels dans les dispositifs de monnaies sociales. *Annals of Public and Cooperative Economics*, nº 80, Vol. 40, pp.547-577.

CES. *Community Exchange System*: [https://www.community-exchange.org/index\\_es.asp](https://www.community-exchange.org/index_es.asp)

Hirota, Y. (2013). *Monedas sociales y complementarias (MSC's): Experiencias, su papel en la economía social, estrategias, marketing y políticas públicas*. Universitat de València.

Martin Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42, pp. 69-84.

North, P. (2010). *Local Money – How to make it happen in your community*, Transition Books, Totnes (Inglaterra).

Primavera, H. (1999). La moneda social de la Red Global de Trueque en Argentina: ¿barajar y dar de nuevo en el juego social? *Actas del Seminario Internacional sobre «Globalización de los Mercados Financieros y sus efectos en los países emergentes»*, organizado por el Instituto Internacional Jacques Maritain, la CEPAL y el Gobierno de Chile, Santiago 29-31 marzo 1999.

YOUCOOP. *Banco de conocimiento*: <http://www.youcoop.org/es/about/>

## Capítulo 34:

### Intervención en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el acceso a la etapa de Educación Secundaria

Raquel Gil Fuente  
Inés Alameda Martínez  
María González Castillo

#### Introducción

El presente trabajo ha sido diseñado para reflexionar e intervenir respecto a los diferentes cambios a los que se enfrentan los diversos alumnos de Educación Especial en la transición de la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria.

El tema ha sido elegido a partir de la experiencia docente que he llevado a cabo en el periodo de prácticas con cuatro alumnos que cursan 6º de Educación Primaria dentro de un aula de pedagogía terapéutica y presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Es muy gratificante poder vivenciar los logros y los avances de este colectivo. Además, desde un principio percibimos en ellos que éste era un momento difícil en sus vidas, un proceso de cambio que les afectaba a nivel emocional. Así pues, partiendo de este hecho y tras barajar numerosas posibilidades, se decidió ofrecer una preparación específica que facilitara la adaptación a la nueva situación a la que se enfrentan, con el objetivo de proporcionar una transición fluida que les otorgase bienestar emocional.

Todo ello se debe a una inmensa falta de dominio frente a la futura situación, en la cual se interponen una serie de factores desfavorables que perjudican el equilibrio emocional de los alumnos, siendo estos la tristeza, la frustración, el miedo, la fobia, el nerviosismo, la incertidumbre, la ansiedad etc. En este caso el trance es forzoso porque no existe la posibilidad de seguir cursando en el mismo centro, ya que el colegio donde se ha realizado el estudio solo cuenta con las dos primeras etapas de la educación.

Dar a conocer una serie de ideas o pautas favorecerá a los alumnos en los distintos aspectos mencionados anteriormente.

#### La transición educativa

Comenzamos la siguiente justificación teórica definiendo el tema de estudio elegido. Dicho tema de investigación se puede explicar desde diferentes perspectivas según la percepción de diversos autores.

### *¿Qué es la transición educativa?*

Según Ruiz, Castro y León (2010), se define este término como un cambio relevante en los estudiantes, debido a que éstos se enfrentan a una serie de procesos de adaptación y transformaciones a nivel educativo y fisiológico.

De igual forma, Corominas e Isus (1998) comentan que la transición produce en las personas un cambio o transformación en la comprensión de sí mismo y de las cosas que le rodean, es decir de su entorno. Además, se destaca que todo cambio comprende un proceso de transformación.

Por su parte Llorente y Morga (2015), lo describen como un proceso importante que se da en determinadas circunstancias o momentos vitales, en los cuales se establecen cambios en las actividades, responsabilidades, roles en cada sujeto.

Se ha de destacar que el cambio de una etapa a otra no es fácil, es por ello la gran importancia de la implicación de las familias y el incondicional apoyo para conseguir una buena adaptación al nuevo ciclo Sebastián (2015).

Desde otra perspectiva, se detalla que las transiciones no deberían ser vistas como un problema, ya que puede suponer oportunidades para los alumnos y por el contrario suelen afectar, considerándose un obstáculo para su proceso enseñanza- aprendizaje (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Todo ello se considera aún más complejo si a la vez cambian de centro escolar, dado que conlleva a situaciones peculiares y a numerosas consecuencias. Sólo los docentes saben la repercusión de estos escenarios en el proceso de enseñanza (Antúnez, 2005).

## Las diferentes etapas del proceso de transición

Dicho estudio será centrado en la primera etapa de transición, llamada pre-transición, en la cual los estudiantes se preparan para el posterior cambio escolar, antes de asentarse en la siguiente etapa educativa llamada Educación Secundaria Obligatoria.

Según establece Álvarez y Pareja (2011) existen varias etapas que engloban dicho cambio educativo. Estas son detalladas a continuación:

- ❖ La primera se refiere a la etapa pre-transición: éstas se pueden definir como gestiones previas al cambio de etapa o nivel. En dicho periodo se centraría el presente trabajo de estudio.
- ❖ La segunda se denomina etapa del cambio: es decir, una vez establecidos en el proceso, se originan una serie de actuaciones, instauradas durante el primer mes. Éstos son momentos puntuales que solo se dan al principio del cambio.
- ❖ La tercera se hace llamar etapa de asentamiento: Refiriéndose al periodo de tiempo en el que nos “instalamos”, y se desarrolla durante el primer trimestre del proceso de transición.

- ❖ Y por último, pero no por ello menos importante, la llamada etapa de adaptación: Es decir, todas aquellas acciones que una vez pasado el primer trimestre nos permiten acomodarnos en dicho proceso educativo.

Hacer frente a las dificultades que presenta la primera etapa es el objetivo de dicho trabajo de investigación. La meta final y necesaria sería plantear acciones que establezcan una mejora en el proceso educativo de nuestros alumnos.

## Las diferentes etapas del proceso de transición

En dicha transformación se requieren muchos sacrificios personales que pueden entorpecer su proceso enseñanza-aprendizaje, lo que origina una serie de circunstancias relacionadas con aclimatarse a nuevos espacios, adaptarse a los nuevos compañeros, familiarizarse con los nuevos profesores etc.

### *Cambios en la cultura escolar*

Tal y como determina Fernando (2013), dicho trance suele ser difícil de asimilar para nuestros estudiantes, ya que éste es un periodo complicado para ellos. Esto en gran medida, es debido a que se interponen una serie de permutas en varios de los aspectos de su vida.

De igual forma Isorna, Navia y Felpeto (2013), determinan que existen numerosos cambios derivados del paso a la secundaria:

- ❖ En primer lugar, la distancia al centro educativo.
- ❖ Seguimiento de la reducción del auto-concepto del alumno, dado que se encuentran con una situación nueva y mucho más exigente que la anterior.
- ❖ Disminución del rendimiento académico, es decir, sus calificaciones decaen en mayor medida.
- ❖ Modificaciones en las relaciones sociales, dado que además de encontrarse con sus compañeros anteriores y además amigos, descubrirán amistades y nuevas culturas, que les mantendrán expectantes hasta el primer encuentro.
- ❖ Cambio en la organización escolar en diferentes aspectos, como puede ser, la disciplina, la situación espacial del edificio, la autorregulación etc.
- ❖ Permutación en la metodología didáctica. Es decir, el sistema de trabajo no es el mismo que en el centro anterior, dado que al experimentarse un cambio en la plantilla docente, la estructura de aprendizaje cambia, y la exigencia será mayor.
- ❖ Las relaciones con sus nuevos docentes. La familiarización no es similar a la del centro escolar anterior, los docentes no se muestran tan cercanos, dado que la autonomía ha de prevalecer.
- ❖ Intensificación de contenido en las diferentes materias que presenta el currículo. Dicho trance conlleva acostumbrarse a mayor carga de responsabilidad, por lo tanto, tendrán que experimentar cambios en su ritmo de trabajo.

- ❖ Por último, la presión académica, siendo obvio, es mucho mayor en la etapa de Secundaria.

Todo ello origina las situaciones de angustia y temor, lo cual hace que disminuya su autoconcepto. Además, las impresiones, emociones y experiencias iniciales de los estudiantes al incorporarse a la secundaria, pueden cambiarse en comportamientos difíciles de canalizar. La motivación, las creencias y las perspectivas se convierten en elementos determinantes en la actitud de los alumnos hacia la transición (Ruiz et al., 2010).

## La pre- adolescencia

A todos estos inconvenientes, se le une la pre adolescencia, siendo ésta una etapa difícil de llevar a cabo para los estudiantes. En este trance ocurren diversos cambios tanto a nivel psicológico y físico, como conductuales muy significativos. Todo ello unido al cambio considerable educativo hace que se vaya creando en el estudiante una inseguridad emocional considerable.

El progreso de la etapa de la Educación Primaria a la Educación secundaria supone en el alumno una serie de cambios que coinciden con un periodo que exige permutas- hormonales denominado pubertad (Isorna et al., 2013).

Al mismo tiempo de vivir un cambio de centro escolar, atraviesan un cambio fisiológico debido a la etapa de la pubertad, ya que en este tránsito se complementa con otros cambios intrínsecos en los alumnos. Es por ello que se perciben tanto cambios físicos como emocionales. La importancia de orientar y apoyar a todos los alumnos en dicha transición es fundamental (Fernando, 2013).

### *Características evolutivas de la etapa de la pubertad*

Tal y como nos indica Krauskopof (1999), existen tres fases principales que engloban la etapa de la pubertad-adolescencia. Se considera ésta como un proceso de cambios psicológicos, sociales, afectivos y emocionales que abarca desde el periodo final de la niñez hasta el comienzo de la pubertad. A continuación, se dan a conocer algunas de las características que comprenden este ciclo evolutivo:

- ❖ Fase temprana (10 - 13 AÑOS) Preocupación por lo físico y emocional:
  - Restructuración de la imagen corporal.
  - Alteraciones emocionales.
  - Aumento de autonomía.
  - Cambios fisiológicos.

- ❖ Fase media (14 - 16 AÑOS) Preocupación por la afirmación personal social:
  - Aparición de estímulos sexuales.
  - Conocimiento de las capacidades personales.
  - Intereses sociales.
  - Transformaciones en los comportamientos.
  - Separación del grupo familiar.
- ❖ Fase final (17 - 19 AÑOS) Preocupación por lo social:
  - Reestructuración familiar.
  - Capacidad de autocuidado.
  - Aparición de la intimidad sexual.
  - Búsqueda de grupos afines.
  - Mayor identidad personal.
  - Manifestación de nuevos intereses/ gustos.

## Diferencias entre la etapa primaria y secundaria

Con el objetivo de facilitar el tránsito de una etapa a otra sería conveniente que conocieran qué desigualdades existen en ambas etapas, esto les ayuda a prevenir situaciones de nerviosismo, etc. Esta orientación educativa les sirve de gran ayuda para mejorar sus percepciones y a la vez prejuicios sobre la Educación Secundaria.

Tal y como expresan Ruiz, Castro y León (2010) ambos niveles se estructuran con marcadas diferencias, lo cual expone al estudiante a un proceso de transición con implicaciones importantes, especialmente, porque él tiene un marco de creencias y temores en relación con este paso.

Igualmente, Gimeno (1997) establece las diferencias entre la cultura de la escuela primaria y la cultura de la escuela secundaria (Tabla 1).

Tabla 2.

*Diferencias entre la cultura de la escuela primaria y escuela secundaria*

<b><u>Cultura de la escuela primaria</u></b>	<b><u>Cultura de la escuela secundaria</u></b>
Currículo más integrado	Currículo por materias, más especializado y específico
Modelo de organización comunitario	Modelo de organización burocrática
Tareas asignadas y desarrolladas en el centro educativo	Desplazamiento al hogar u otros espacios para la elaboración de las tareas asignadas
Generalmente los estudiantes tienen un solo docente	Aumenta el número de profesores, de acuerdo con las materias del currículo
Clima de relación es más personal, debido a que un maestro tiene menor cantidad de alumnos	Clima de relación se centra en los contenidos que cada profesor imparte y el número de estudiantes que atiende cada profesor puede variar hasta alcanzar cifras entre 200 y 400
Mayor contacto con los padres de familia	Disminuye el contacto con los padres de familia y se asigna al profesor guía o bien al orientador esta tarea
Seguimiento más directo del estudiante	Mayor autocontrol por parte del estudiante
Círculo de amistades ligado al centro	Círculos diferenciados de amigos

Fuente: “La diversidad de la vida escolar y las transiciones”, por Gimeno (1997).

## Las necesidades específicas de apoyo educativo en el proceso de transición

Los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo suelen mostrarse reacios a los cambios que se producen en sus alrededores, ya que necesitan una anticipación previa que les sirva de preparación para la posterior alteración educativa.

Para comenzar se ha de destacar la LOGSE (1990), dicha ley, plantea valorar positivamente la atención a la diversidad y, reconocer las necesidades educativas, beneficiando la integración grupal de los alumnos, en las numerosas etapas de la educación.

Por todo ello, los alumnos que presentan diferencias individuales complejas, y coinciden con el periodo de adolescencia, asumen diversos problemas que como consecuencia generan falta de interés del propio alumnado, desmotivación, falta de trabajo, dejadez, abandono, apatía etc (De Prada, 2002).

Por tanto, se llega a la conclusión de que a los niños poseen mayores dificultades dentro del proceso enseñanza aprendizaje, esto les supone un gran obstáculo. Su percepción del cambio es negativa pero a la vez es gratificante porque promocionan al siguiente curso.

Para cerrar el presente capítulo conviene destacar que los niños con necesidades educativas especiales necesitan dotar de una adecuada orientación en este proceso de orientación que les permita potenciar sus actitudes frente al cambio.

## Metodología

En el presente apartado se explicará la secuencia que se ha desarrollado en la intervención llevada a cabo, dirigida hacia cuatro alumnos del curso de 6º de Educación Primaria que asisten al aula de pedagogía terapéutica con regularidad.

En primer lugar, se ha de destacar que la metodología llevada a cabo es denominada mixta (cualitativa y cuantitativa), dado que se obtuvieron datos numéricos, y diálogos a través de las entrevistas. La recogida de esta información permitió documentarse en mayor medida para después crear un programa de intervención.

A continuación, se describen algunas características que se pueden distinguir en cada uno de los cuatro alumnos:

- ❖ El primer sujeto, posee hipoacusia congénita bilateral severa. Para la integración óptima de dicho alumno, su aula de trabajo incorpora un equipo FM que facilita la recepción del sonido. A causa de esta alteración posee dificultades en el aprendizaje que impiden que su desarrollo académico sea normalizado.
- ❖ El segundo sujeto, presenta alteraciones en el lenguaje y la comunicación, debido a un retraso simple del lenguaje, lo que le dificulta su desarrollo normalizado.
- ❖ El tercer sujeto, es diagnosticado con dificultades de aprendizaje a nivel general, y por ello requiere apoyo y refuerzo constante en el aula de pedagogía terapéutica.
- ❖ El cuarto sujeto, se especifica como alumno con necesidad específica de apoyo educativo, con dificultades de aprendizaje, y posee un C.I. normal-bajo.

En líneas generales, los cuatro alumnos poseen un desfase curricular significativo, respecto a sus grupos de referencia.

En primer lugar, el planteamiento diseñado consiste en la elaboración de un cuaderno cuya temática va encaminada a trabajar las emociones negativas frente a la futura transición que próximamente van a vivenciar. Dicho cuaderno que pretende los siguientes objetivos:

- ❖ Visualizar el cambio/transición de manera positiva.
- ❖ Superar el miedo.
- ❖ Recibir información.
- ❖ Mejorar la actitud.

- ❖ Introducir la motivación.
- ❖ Aumentar el interés.
- ❖ Iniciar la ilusión y el entusiasmo por el próximo curso.

Antes de comenzar con la intervención se realiza un pretest que nos servirá para descubrir qué factores emocionales son alterados como consecuencia de ese futuro proceso de cambio y en base a ello se crea el cuaderno con el que posteriormente van a trabajar. El pretest se define como una escala de evaluación de la ansiedad aplicable a los cuatro alumnos en este caso. Éste es denominado como “Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo STAI”. La escala fue creada por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1973,1982) en California, la cual fue adaptada a la población española. A través de este instrumento se miden los siguientes factores: temor, tranquilidad, preocupación, evitación, somatización e ira-tristeza.

Para trabajar los diferentes cambios emocionales el cuaderno elaborado se estructura en ocho partes, que se detallan a continuación.

La portada se considera un elemento muy importante que debe sorprender y atraer la atención de los alumnos. En este caso, la primera página es muy agradable. A través de la ilustración se transmite alegría y positividad y el título presente les informa de la temática que se va a trabajar. El título elegido es “Camino al Instituto”.

Las primeras páginas, introducen y acercan al contenido que se va a tratar. En este caso, les acompaña un objeto-mascota, llamado Mico que es el protagonista del cuaderno, siendo él, el encargado de acercar a los leyentes a la temática escogida. Además de aportarles consejos, les tratará de una manera muy cercana y les transmitirá cariño. De esta manera los alumnos se sienten identificados con él.

Más tarde, se encontrarán con láminas en las que tendrán que escribir y dibujar respondiendo a preguntas como las siguientes:

- ❖ ¿Cómo te imaginas el Instituto?
- ❖ Realiza un dibujo que refleje cómo son tus sentimientos respecto al paso al Instituto.
- ❖ ¿Qué necesito para sentirme más informado?

Otra de las partes del manual, va dirigida una visita ya concretada al centro educativo donde van a cursar la Educación Secundaria Obligatoria, con el propósito de conocer a los futuros docentes que van a acompañarles en este largo periodo de tiempo, las diferentes normas de convivencia, la metodología de trabajo, las diferentes asignaturas, sus deberes, las instalaciones del centro, etc.

A continuación, se conoce a dos niños que no hace mucho tiempo, pasaron por este mismo trance. Ellos intentan transmitirnos que no es tan negativo como se suele imaginar, y comunican que hay un montón de aspectos positivos que al llegar conoces.

Y para terminar, las últimas páginas de este cuaderno se dirigen a reflexionar si este proceso ha sido eficaz y si se ha mejorado la percepción de los alumnos.

Por otro lado, cabe destacar que el número de sesiones planteadas son tres. En la primera sesión se acerca a los alumnos a través de una breve explicación a la temática escogida. Esto sirve como introducción y aproximación a lo que vamos a trabajar. En la segunda sesión, se ha formulado una visita al nuevo centro educativo al que van a asistir. El propósito fundamental se encamina a conocer el centro y el personal docente que en un futuro no muy lejano les acompañará. La tercera y última sesión, se destina a reflexionar sobre si la intervención ha sido eficaz y ha servido de ayuda para disminuir esas sensaciones negativas. Para ello, de nuevo, se utilizarán las últimas láminas del cuaderno.

Por último, una vez realizado el post test, se concluirá con los resultados obtenidos a partir de dicha experiencia. El objetivo principal es alcanzar las metas propuestas, ésta será la clave del éxito.

Cabe destacar que al comienzo de dicho planteamiento se han solicitado varios permisos. Éstos se expresaron a través de una serie de cartas formales con el propósito de informar a las familias sobre la intervención que iba a ser llevada a cabo. Una vez otorgado, se puso en práctica.

## Análisis o discusión de resultados

La intervención llevada a cabo se ha desarrollado en un breve periodo de tiempo, aun así los efectos manifestados a corto plazo han sido exitosos. Si dicha investigación se prolongase a una fase más extensa los resultados serían superiores.

En líneas generales, los efectos obtenidos muestran que se ha conseguido mejorar el nivel de ansiedad de los estudiantes y garantizar un proceso de transición educativa adecuado. La utilización de esta estrategia ha hecho aumentar la tranquilidad en nuestros alumnos.

A continuación, se muestran algunos aspectos en relación a los resultados obtenidos:

A través de la acción educativa realizada, ha aumentado la estabilidad emocional de los cuatro alumnos, puesto que los alumnos anteriormente mostraban sentimientos de ansiedad, temor, preocupación etc., lo cual ha disminuido favorablemente.

Por otro lado, destacar que el vínculo que une al docente con el alumno es imprescindible en este aspecto, siendo éste un componente afectivo importante que influye en el desarrollo del mismo. En la intervención llevada a cabo se ha puesto en práctica la presencia de la docente encargada del aula de pedagogía terapéutica junto con la mía, lo cual ha permitido guiar a los alumnos en su totalidad a través de la participación. Por tales motivos se comprueba que el interés y la aproximación a los alumnos fomentan las relaciones internas y benefician en estos aspectos.

Además, se puede asegurar que una vez que los alumnos han adquirido conocimientos básicos sobre los cambios académicos que se van a producir, se ha favorecido la estabilización de sus emociones para afrontar dicho cambio. Es fundamental asesorarles sobre qué asignaturas van a cursar, qué metodología se va a utilizar, el horario establecido, las normas de convivencia y otros aspectos similares.

Por último, reflejar como bien se ha ido detallando anteriormente, que la intervención ha ido dirigida a niños que poseen necesidades específicas de apoyo educativo. Estos niños

necesitan mantener un contacto cercano con el tutor y precisan muchas ayudas. Dadas estas dificultades necesitan que los cambios bruscos sean anticipados para poder asimilarlos mejor. A través de dicha intervención se han percibido buenas expectativas en ellos.

## Conclusiones o consideraciones finales

Por todas las razones expuestas anteriormente se puede afirmar que el diseño de la intervención ha producido efectos positivos y las sesiones llevadas a cabo han sido justas y apropiadas.

Igualmente, se ha de destacar que la intervención llevada a cabo ha sido puesta en práctica en un breve periodo de tiempo, y aun siendo positivos los resultados a corto plazo, se asegura que las consecuencias serían beneficiadas aún más si estuviesen expuestas a un periodo más extenso. Destacar que el objetivo propuesto sí ha sido alcanzado, por lo que el esfuerzo y la disposición han merecido la pena. Conseguir este propósito es muy satisfactorio.

## Bibliografía

- Álvarez, J.D., & Pareja, J.M. (2011). ¿Es posible una transición pacífica?. La transición educativa es una cuestión colectiva. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, 1-13.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de Primaria a Secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 1-4.
- Corominas, E., e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- De Prada, M<sup>a</sup>.D (2002). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Leganés (Madrid).1-19.
- España. LOGSE.1/1990, de 3 de octubre, Boletín Oficial del Estado.
- Fernando, I. (2013-2014) *El rol del orientador en la transición de primaria a secundaria a través de las necesidades de los alumnos y las actuaciones realizada*. (Trabajo Fin de Master). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Gimeno, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. Kikiriki. *Cooperación educativa*, (48) ,16-20.
- Isorna, M., Navia, C., & Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: Sugerencias para padres. *Innovación educativa*, (23), 161-177.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 1-9.

- Llorente, C., & Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 29 - 41. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- Monarca, H., Rappoport, S., & Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*. 11 (3), 192-206.
- Ruiz, L.S., Castro M., & León, A.T. (2010). Transición a la Secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (3), 1- 13.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria. ¿Traspaso o acompañamiento?. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*. (48), 159- 184.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo STAI*. Madrid:TEA.

## Capítulo 35:

### Educando en valores a través de las narraciones (fábulas y cuentos)

Jorge Carranza Briones  
Tamara Sáiz Suárez  
Vanessa Baños Martínez

#### Introducción

Teniendo en cuenta el momento que vivimos y entendiendo la educación emocional como respuesta a la transformación que se ha producido en la sociedad, el contenido de este trabajo se contextualiza dentro del ámbito de Educación en Valores. Desarrollar y formar valores es un proceso de enculturación (Aguirre, 1995), que dura toda la vida en el que inciden los cambios sociales que se producen y que provocan transformaciones en las interrelaciones humanas, en las percepciones, y en las condiciones materiales y naturales de vida.

Se ha partido de las carencias sociales existentes y de los fallos de comunicación fruto del no reconocimiento de uno mismo y de las dificultades para empatizar y comunicarse con los demás; así como de la convicción de que, desde un diálogo que proyecte un ejemplo de conducta sobre los alumnos, empapado en actitudes y connotaciones positivas para la vida en sintonía con los valores democráticos, se pueden interiorizar más conceptos que de manera teórica. En la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores que se hace cada vez más estable, aunque puede variar en las distintas etapas de desarrollo y en situaciones concretas. Los valores también componen la estructura de la personalidad, regulan la conducta, ya que producen actitudes que están dirigidas e intencionadas por motivaciones e intereses, y se expresan mediante una correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace en el plano individual, y, a su vez, una correspondencia con la sociedad (Aranda y Batista, 1999).

Este proyecto se fundamenta en el desarrollo y el análisis de una sencilla dinámica que trabaja la reflexión sobre algunos valores muy básicos como los que se enumeran a continuación: la libertad, la cooperación, el autoconcepto, y la responsabilidad.

Se entiende que motivando el pensamiento individual de cada niño, de forma reflexiva, en consonancia con el colectivo de la clase y guiado por el profesor se puede fomentar el reconocimiento personal de los alumnos con la intención de que sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico respecto a sus circunstancias o aspectos más vitales.

De este modo pueden, desde las primeras edades, en un seno de confianza y respeto, conformar un sentido común que les diferencie, de los demás tanto como les una, por acercar la lenta interiorización de valores tan importantes y básicos como los mencionados anteriormente con el objetivo de vivir en paz y convertirse en ciudadanos activos y libres (Cortina, 2001).

## Objetivos

Se han formulado dos objetivos generales que se concretan mediante dos objetivos específicos cada uno.

### *Generales:*

- ❖ Acercar a la dinámica de un aula la concepción de valores importantes que persiguen el desarrollo integral de la persona.
- ❖ Potenciar el desarrollo de las destrezas sociales del alumnado, el pensamiento innovador y creativo, la reflexión crítica, comunicacional y habilidades interpersonales.

### *Específicos:*

- ❖ Desarrollar el juicio moral reconociendo y asimilando valores y actitudes que son: la libertad, la importancia de ser únicos y la cooperación, el autoconcepto y la alegría y la responsabilidad que nos enseñen a desenvolvernos dentro de la sociedad de forma positiva.
- ❖ Trabajar estos valores y actitudes para enseñar a nuestros alumnos a poder desenvolverse dentro de la sociedad y a desarrollar una conciencia colectiva, una conciencia de convivencia pacífica y positiva para la eficaz cooperación entre individuos.
- ❖ Adquirir competencias, capacidades y habilidades para el diálogo crítico, constructivo y respetuoso.
- ❖ Crear un ambiente de debate positivo en el que los alumnos reflexionen, escuchen y luego compartan sus pensamientos con el resto de sus compañeros y entre todos podamos llegar a conclusiones nuevas.
- ❖ Trabajar mediante fábulas y debates estos valores para que los niños interioricen los valores y aptitudes que pueden servirles para, sentirse mejor con ellos mismos y tratar mejor a las personas que los rodean.
- ❖ Analizar las diferencias en función del género al trabajar con los valores de la libertad, la cooperación, la responsabilidad o el autoconcepto.
- ❖ Comprobar que el debate y la reflexión mejoran la capacidad de entendimiento y de elaboración de argumentos propios de los alumnos.

## Aspectos metodológicos

Teniendo en cuenta los nuevos paradigmas educativos, el interés científico de la investigación hace referencia a la recuperación de narraciones infantiles, parábolas, cuentos o fábulas, como instrumento narrativo para crear una discusión, guiada hacia la reflexión y el debate respetuoso teniendo en cuenta una metodología que sitúa al alumno como protagonista y origen de su propio aprendizaje.

Este proyecto se trata de un estudio microsociológico. La muestra escogida fue una clase de cuarto de primaria de Lerma (Burgos). La clase contó con 14 alumnos, ocho niñas y seis niños, todos ellos tenidos en cuenta tanto para la intervención como para la recopilación de datos.

Las fábulas de las que se partió para trabajar los contenidos fueron seleccionadas por su contenido y su potencialidad de reflexión y aprendizaje y extraídas del libro “La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula” del investigador educativo y escritor Santos Guerra (2017). Son las siguientes: “El elefante encadenado” que trata el tema de la libertad emocional, “Asamblea de herramientas” que trabaja la cooperación, “La casa de los mil espejos” sobre la autoestima y el autoconcepto y “La mariposa azul” que tiene que ver con la responsabilidad.

El instrumento mediante el que se recopilaron los datos para analizarlos fue un test elaborado ad hoc., y se aplicó en dos momentos temporales distintos, un pre test y un post test. Los datos posteriormente fueron analizados para medir el grado en que una intervención educativa lograba los objetivos. A partir de los datos recogidos de los test y analizados después, se pretendió corroborar que a través de este tipo de intervenciones se provocan cambios en el esquema de valores de los niños y niñas y que, por tanto, trabajar una escala de valores mediante la lectura y posterior reflexión de fragmentos de los que se pueden extraer aprendizajes para la vida es posible y positivo para favorecer el nivel de calidad humana de nuestra sociedad.

Antes de comenzar la dinámica se pasó a todos los alumnos dichos tests, uno por cada fábula (Carranza, 2016), los mismos que se pasaron al finalizar la intervención para comprobar en qué medida han cambiado las respuestas que los alumnos ofrecen ante los interrogantes propuestos y poder analizar algunos resultados de manera objetiva. El pre test supone una exploración sobre aspectos cotidianos y elementos emocionales relacionados con cada una de las fábulas. Algunas de sus preguntas generan conflictos, Así, en el post test, podremos analizar los cambios tras la intervención, en el caso de que se produjesen y extraer una lectura de los mismos para elaborar las conclusiones.

## Resultados

Claramente, la intervención fue muy interesante. Entre todos los alumnos y alumnas de la clase de cuarto, realizaron aportaciones muy sustanciales, estos son algunos de sus reflexiones más significativas:

- ❖ Si nos portamos bien con los demás, los demás se portarán bien con nosotros.
- ❖ Si tenemos un mal día, seguramente, pensaremos, si nos miran, que nos miran mal.
- ❖ De algunas cosas solo nosotros somos responsables.

En el instrumento de recopilación de datos para su posterior análisis formado por el pre test y el post test existen preguntas con más peso que otras. Se ha corroborado mediante la evaluación que, entre los niños varones, tras la intervención, aumentan las ganas de esforzarse para conseguir sus propósitos, es decir, disminuyen sus perspectivas de fracaso, su actitud perezosa y se despierta un pequeño deseo de crecimiento y desarrollo personal. Puede que este deseo solo dure unos minutos, pero es muy positivo. Se puede manejar en favor del aprendizaje. Durante la intervención, se observaba como algunos mostraban una ligera actitud de pasotismo ante algunas asignaturas o podían tener pocas expectativas respecto a la intervención, pero tras la misma, y tras hablar sobre algunos temas, los niños mostraban sorpresa, entusiasmo y motivación, en el sentido más vital. Algunas preguntas fueron motivo de desconcierto, el término libertad, un término tan abstracto, con tantos significados y tantos contextos posibles. Es apasionante tratar algunos temas con los niños y niñas, aunque parezcan lejanos, en muchas ocasiones, son sorprendentes las respuestas que dan o las aportaciones que pueden realizar los alumnos. A veces, solamente con ver cómo pasan de dar una respuesta no muy convincente a dudar sobre el mismo caso, ya se ha conseguido algo importante, que se pregunten por las cosas, despertando su motivación.

Analizar los resultados mediante los datos obtenidos en un test, en el ámbito de valores, es complicado. No obstante, es cierto que valores como la libertad, el autoconcepto o la responsabilidad, y actitudes como la alegría y la cooperación fueron trabajados en el aula de cuarto curso de Lerma. Los alumnos y alumnas de la clase crearon opiniones al respecto, opiniones que modelaron al escuchar las narraciones y las opiniones de sus compañeros, así como los comentarios del profesor. Por tanto, el objetivo de acercar estos valores al aula, se ha conseguido. Es cierto que simplemente se trata de un acercamiento, ya que es algo que se debería desarrollar enormemente en las aulas, el análisis y la reflexión acerca de valores tan importantes, que en ocasiones parece que se han perdido entre la realidad social. De este modo, dando rienda suelta al pensamiento de los alumnos sobre temas abstractos o más concretos, se podría modelar el sentido común de nuestros niños y niñas, teniendo en el horizonte algo tan maravilloso como la paz en el mundo.

Durante la intervención, los alumnos escucharon atentamente historias para, después, ser capaces de elaborar algún tipo de reflexión, sobre el mensaje que habían entendido que se desprendía de estas historias, respetuosamente, se escuchaban unos a otros, y esperaban el momento en el que poder intervenir, para comunicar su opinión al respecto, una opinión que podían transformar tras escuchar a sus compañeros, o tras pensar un poco más sobre lo que habían escuchado, o relacionar las narraciones con los test realizados. Cada intervención fue valorada y, por tanto, el clima fue positivo y participativo. En este sentido podemos decir que el objetivo de potenciar las destrezas sociales del alumnado, el pensamiento innovador y creativo, la reflexión crítica, comunicacional y habilidades interpersonales, fue parcialmente conseguido en cuanto a que, nuevamente, se trata de un objetivo que debe ser trabajado de manera continua, para llegar a ser desarrollado.

Se puede decir, aludiendo a la primera hipótesis, que los alumnos y alumnas de 4º A, tras la intervención, han adquirido algunos aprendizajes para la vida, puede que más dudas que respuestas, pero no es este un mundo de certezas ni de verdades absolutas. El entendimiento del hecho de que todos somos únicos y que debemos valorarnos por nuestras cualidades y trabajar con los defectos para crecer y encontrar nuestro camino debe ser un objetivo para todas las personas.

En cuanto a las posibles diferencias que pudiesen existir entre niños y niñas, mencionando la segunda hipótesis formulada, parece que el concepto de igualdad lo tuviesen más asumido las chicas, en general, y que las respuestas, están dadas con mayor seguridad por su parte en la mayoría de los casos, parecen más seguras de sí mismas. Ellos parecen menos interesados en cuanto a los estudios y, en ocasiones, prefieren dar una respuesta graciosa a una interesante. Por otra parte, se desprende de sus respuestas bastante sinceridad en cuanto a que han sido capaces de arriesgar más en las respuestas que han dado en los post test respecto a las que habían ofrecido inicialmente. En general, las diferencias no son grandes y tenemos diferentes perfiles tanto en chicos como en chicas. Si bien es cierto, parece que las chicas tienen más sentido de la responsabilidad que los chicos aun en edades tan tempranas como son nueve o diez años.

Lo cierto es que tras la lectura del primer cuento, los alumnos comentaban con timidez lo que la historia les había transmitido, parecían esperar aprobación o dar con la respuesta correcta. Fueron comprendiendo que no se trataba de acertar, sino de pensar, de reflexionar y de compartir el fruto de ese procedimiento con el resto de la clase para, entre todos los compañeros, elaborar un aprendizaje o varios extraídos entre líneas de las lecturas trabajadas, relacionarlas con su propia experiencia vital y extrapolarlas a otras situaciones cotidianas. Se puede decir, teniendo en cuenta la tercera hipótesis, por tanto, que los alumnos desarrollaron la competencia de aprender a aprender poniendo en marcha su capacidad para elaborar argumentos, debatir y reflexionar.

## Conclusiones

Para modelar los valores de un grupo de alumnos, de una sociedad o de un estado, se requiere un conocimiento de nuestra historia y una reflexión sobre los valores que se pretenden adquirir en la sociedad del mañana, para dialogar, reflexionar y aprender, de material tan divertido e interesante, como en este caso, narraciones, cuentos o fábulas.

Cuando ellos se expresan, desarrollan la capacidad crítica y de análisis, la capacidad cognitiva mediante la generación y exposición de pensamientos o reflexiones, la tolerancia y el respeto al escuchar a los compañeros y la integración de las demás ideas. Además pierden el miedo. Adquieren habilidades comunicativas y desarrollan una actitud tan importante como es empatizar. Consecuentemente, al tratar un tema como el de la educación en valores, van generando su propio esquema de valores en un contexto como es el aula escolar, para, de esta manera, poder concretar, ampliar y regular los valores de que dispongan o ser más críticos con los valores que se transmiten desde otros medios.

Se entiende que al trabajar valores desde esta perspectiva reflexiva los pequeños van adquiriendo herramientas para desenvolverse en la vida, no solamente a expensas de los resultados que se esperan de ellos en cuanto a unos contenidos, que son importantes, pero no son suficientes para desenvolverse con libertad, soltura y alegría por este mundo. Por ello, debemos generar una capacidad analítica/crítica que les permita dar respuesta a la infinidad de situaciones en las que se van a ver sumergidos y de las que no van a tener demasiadas referencias, entender que cada ser humano es único y valioso y puede desarrollarse y realizarse como corresponda teniendo en cuenta el gran grupo y procurando el bien mutuo ya que entre todos, si nos ayudamos y nos facilitamos el camino, podemos alcanzar metas más lejanas e íntegras y, por supuesto, siendo conscientes de la responsabilidad que conlleva cada decisión que tomamos para que no vivan otra, sino su vida.

En conclusión, desde la humildad y la positividad, nuestra labor consiste en procurar la generación de espacios y tiempos de liberación para el desarrollo y la transformación de la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Aranda, M. y Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://bit.ly/1qSoZ94>
- Carranza, J. (2016). *Educación en valores: narraciones para aprender a vivir* (Trabajo Fin de Grado). Burgos: Universidad de Burgos
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gomez, M., Guich, R., & Mir, V. et al. (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato. Política, ética, religión*. Madrid: Trotta.
- Gallegos, R. (2015). *Educación Holística. Pedagogía del amor*. Baja California: Fundación Ramón Gallegos.
- Santos Guerra, M. (2007). *La estrategia del caballo. Y otras fábulas educativas para trabajar en el aula*. Sevilla: MAD.

## ANEXO I Test 1

Lee detenidamente cada una de las preguntas y elige **una** sola respuesta correcta para cada una de ellas:

1. **¿En qué animal te convertirías si pudieras?**
  - a. En un elefante grande y fuerte.
  - b. En un perro generoso y fiel.
  - c. En una mariposa preciosa que puede volar por donde quiera.
2. **¿Es capaz un elefante, atado con una cadena de hierro a una estaca de madera hundida en el suelo, de liberarse de su atadura?**
  - a. El elefante podría romper fácilmente la estaca con su fuerza.
  - b. El elefante cree que no puede escapar.
  - c. El elefante no intentará escapar porque está amaestrado.
3. **¿Cómo crees que se siente un elefante de circo al que atan después de su actuación con una cadena a una estaca de madera?**
  - a. Genial por los aplausos recibidos.
  - b. Conforme sabiendo que después de la actuación tienen que atarlo.
  - c. Encerrado entre los grilletes de la cadena.

4. **Cuándo tus padres o profesores te dicen que hagas algo...**
  - a. Tienen que obligarte a hacerlo e insistirte repetidas veces.
  - b. Necesitas una explicación de por qué tienes que hacerlo.
  - c. Lo haces sin rechistar.
5. **¿Alguna vez has intentado algo en lo que has fracasado y lo has dejado por imposible?**
  - a. Sí, porque al intentarlo no he podido.
  - b. Sí, porque me he cansado de intentarlo.
  - c. No, espero conseguirlo algún día.
6. **En caso afirmativo, ¿Crees que lo conseguirás algún día?**
  - a. Si no lo he conseguido ya, no creo que lo consiga.
  - b. No soy capaz de hacerlo.
  - c. Tengo que esforzarme para conseguirlo.
7. **¿Cómo te parece más fácil aprobar?**
  - a. Cuando mis padres y mi profesora están detrás de mí diciéndome que estudie.
  - b. Cuando mis compañeros sacan mejores notas que yo.
  - c. Cuando recibo el ánimo de mi profesora, amigos y familia.
8. **¿Es posible atar a una persona?**
  - a. No, porque cada persona es libre.
  - b. Sí, si conseguimos que se sienta muy poco valorada.
  - c. Sí, si la ponemos una correa.
9. **¿Qué entiendes por libertad?**
  - a. La libertad es no estar preso.
  - b. Libertad es actuar con naturalidad y soltura.
  - c. Libertad es hacer y decir lo que quiera.

## ANEXO II Test 2

Lee detenidamente cada una de las preguntas y elige **una** sola respuesta correcta para cada una de ellas:

1. **Crees que todas las personas son...**
  - a. Diferentes, pero parecidas.
  - b. Iguales en derechos y obligaciones.
  - c. Únicas, con defectos, cualidades y virtudes.
2. **¿Te parecen diferentes un africano, un esquimal y un europeo?**
  - a. Sí, en el color de la piel.
  - b. Sí, en la forma de vivir y en sus costumbres.
  - c. No, somos todos iguales.

**3. ¿Cómo prefieres hacer los trabajos?**

- a. Individual, porque a veces los demás me despistan, me molestan o me agobian.
- b. En grupo, porque entre todos salen mejores ideas.
- c. En grupo para repartirnos las tareas y tardar menos en acabar.

**4. Cuándo haces un trabajo con tus compañeros...**

- a. Me gusta ser el protagonista y tener la razón.
- b. Me gusta pasar desapercibido.
- c. Creo que cada uno puede tener una función importante.

**5. Para construir un mueble, ¿qué crees que es más importante?**

- a. El martillo, los clavos y la lija.
- b. El carpintero.
- c. Todas las herramientas son importantes.

**6. ¿Qué te parece criticar?**

- a. Creo que podemos aprender de las críticas y mejorar.
- b. Creo que mucha gente se equivoca cuando critica.
- c. Creo que mucha gente habla mal de los demás.

## ANEXO III Test 3

Lee detenidamente cada una de las preguntas y elige **una** sola respuesta correcta para cada una de ellas:

**1. ¿Te preocupa mucho lo que tus compañeros y amigos piensen de ti?**

- a. Mucho, me pongo triste si alguien piensa cosas feas sobre mí.
- b. Solo cuando valoro especialmente la opinión de la otra persona.
- c. Lo que los demás piensen sobre mí no cambiará mi forma de ser.

**2. ¿Cuál es tu actitud cuando conoces a nuevas personas?**

- a. Soy vergonzoso, espero que se acerquen a mí porque yo no voy a ser el primero en dar el paso de presentarse.
- b. Desconfiado.
- c. Amigable, soy el primero que se acerca sonriente a hablar.

**3. Me considero una persona tímida...**

- a. Depende de las personas con las que esté puedo ser más o menos tímido/a.
- b. No me cuesta hacer amigos en cualquier situación.
- c. Soy una persona muy tímida.

- 4. ¿Crees que tus amigos, padres y profesores te ven de la misma manera?**
- No, supongo que cada persona conoce una parte de mí.
  - Sí, siempre me comporto de la misma manera con cualquier persona, sea quien sea.
  - No, con mis padres y profesores me comporto de una manera y con mis amigos de otra completamente diferente.
- 5. ¿Qué sientes cuando una persona descubre por primera vez algún defecto que estabas ocultando?**
- No me importa y prefiero que los conozca cuanto antes.
  - Me siento muy mal y desde ese momento mi relación con esa persona ya no es la misma.
  - Me resulta incómodo, pero procuro no darle importancia.
- 6. ¿Qué sientes cuando descubres algún defecto en una persona cercana a ti?**
- Me desahoga pensar que esa persona también tiene defectos.
  - Su vulnerabilidad, me produce ganas de hacerle sentir bien.
  - No me gusta y no puedo verle de la misma manea que antes de conocerlo.
- 7. Cuando algo no te sale tal y como esperabas...**
- Me siento muy culpable y triste.
  - Intento darle la vuelta a la situación y ver la parte positiva.
  - Me entristezco, e intento entender por qué ha pasado para evitar que se repita.
- 8. ¿Qué te provoca una persona que siempre se ríe y está alegre?**
- No me creo que siempre pueda estar así de feliz y alegre.
  - Me contagia su alegría y me siento muy bien cerca de esa persona.
  - Me recuerda algunas cosas que no me gustan de mí y me incomoda.
- 9. ¿Qué te provoca una persona que siempre está enfadada y quejándose?**
- Me siento bien mientras nos quejamos por las cosas que no nos gustan.
  - Me incomoda porque yo solamente quiero pasármelo bien.
  - Me enfado con esa persona porque siempre está igual.

## ANEXO IV Test 4

Lee detenidamente cada una de las preguntas y elige **una** sola respuesta correcta para cada una de ellas:

1. **¿Quién crees que tiene más respuestas sobre las dudas que te surgen?**
  - a. Papá y mamá.
  - b. Mi profe.
  - c. Yo mismo.
  
2. **¿Cuántas respuestas crees que tiene una pregunta?**
  - a. Una sola respuesta.
  - b. Depende de la pregunta.
  - c. Varias respuestas.
  
3. **Si alguien te pregunta si te gusta el color de tu habitación ¿qué responderías?**
  - a. Sí, claro.
  - b. No, hay colores que me gustan más.
  - c. Es un tema que no me preocupa.
  
4. **¿Qué te parece que alguien le robe el bocadillo a otro y este le pegue una bofetada?**
  - a. Me parece bien.
  - b. No tenía que haberle pegado.
  - c. No me parece bien.
  
5. **Siguiendo con el mismo caso, ¿Crees que el que ha propinado la bofetada piensa que lo ha hecho mal?**
  - a. Se la ha propinado con razón.
  - b. Se debe de sentir muy mal con lo que ha hecho.
  - c. No lo sé.
  
6. **Después de este ejemplo, ¿Qué crees que ocurre en un conflicto?**
  - a. Alguien se equivoca y alguien tiene la razón.
  - b. Todos los participantes del conflicto se equivocan.
  - c. Depende de la parte que le ha tocado vivir a cada persona dentro de ese conflicto.
  
7. **Piensa en alguien que normalmente te enfada mucho, ¿Qué opciones crees que tienes cuándo eso ocurre?**
  - a. Puedo enfadarme, gritarle, pegarle o pasar de él.
  - b. Puedo pensar en lo que ha hecho y darme cuenta de que no es para tanto, que no hay porqué enfadarse.
  - c. Puedo preguntarle y hablar con él para entender por qué ha pasado algo que me ha sentado tan mal y darle la oportunidad de disculparse o disculparme por mi rebote.

## Capítulo 36:

### Programa de prevención de la influencia negativa de las redes sociales sobre la imagen corporal “A mi yo virtual”

Patricia Calvo Moreno  
Lara Santamaría Contreras  
Cristina Di Giusto Valle

#### Introducción

Vivimos en un momento en el que la sociedad está en continuo contacto con diferentes estímulos que ponen de manifiesto los cánones de belleza y el ideal de belleza actual haciendo así que aumente la preocupación por la imagen corporal. Esta imagen es la manera en la que una persona se percibe, imagina, siente y actúa en relación a su cuerpo (Rosen, 1995).

Durante toda la vida han existido cánones de belleza, pero los avances tecnológicos (como internet y redes sociales) han hecho que estén cada vez más presentes en nuestra vida. Hoy en día, estos avances, hacen que su uso sea más interactivo, permitiendo que las personas puedan: buscar de manera activa contenidos compartidos que les interesen, aumentar el círculo social, mantener contactos, y participar a su vez en actividades como mostrar información personal y añadir comentarios (Kim y Chock, 2015). Como dice Tüfekçi (2008) los jóvenes son partidarios de utilizar las redes sociales para buscar información sobre los demás. Esto crea un sistema de visualización de imágenes entre los usuarios de la red social, lo que conlleva a una conducta comparativa entre la propia apariencia y la del resto, dicha conducta está relacionada con la preocupación que tienen los jóvenes por su imagen corporal (Kim y Chock, 2015).

Además, se han llevado a cabo un gran número de investigaciones empíricas en las que se ha encontrado que existen vínculos entre la imagen corporal y la exposición a medios sociales (Grabe, Ward y Hyde 2008; Groesz, Levine y Murnen 2002; Harrison y Cantor, 1997; Myers y Biocca, 1992; Stice, Schupak-Neuberg, Shaw y Stein, 1994). En la misma línea, otras investigaciones han encontrado un aumento en la acción de llevar a cabo comparaciones con imágenes que se encuentran en los medios de comunicación, así como la comparación social, debido a que se entiende que las imágenes mostradas en los medios retratan los ideales de belleza (Jones, 2001). Estas continuas comparaciones aumentan la probabilidad de que aparezca en la persona una apreciación negativa de su imagen corporal.

Para finalizar, son muchos los estudios que llevan a cabo investigaciones sobre la relación de los medios de comunicación, internet o las redes sociales con la imagen corporal negativa, pero como indica Ahadzadeh, Sharif y Ong (2017), sería necesario realizar una intervención en la que se proporcione a los jóvenes diferentes herramientas para deconstruir aquellas influencias negativas que pueden encontrar por las redes sociales y que les ayude a mejorar su autoestima.

Por tanto, es de suma importancia trabajar este tema ya que las redes sociales son un medio social que en la actualidad tiene mucho auge entre los jóvenes, pudiendo ayudarles así a que mejoren su percepción sobre ellos mismos y sobre los demás dejando a un lado la importancia de la apariencia física.

## Fundamentos teóricos

Para hacer un análisis más exhaustivo del tema se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica en la que se empieza hablando de la imagen corporal, centrándose en la imagen corporal negativa. A continuación, se muestran las relaciones que se dan entre la imagen corporal y los medios de comunicación, internet y las redes sociales. Y se finaliza exponiendo diversos programas que se han llevado a cabo por diversos investigadores.

La imagen corporal es la representación y la vivencia que cada persona construye mentalmente acerca de su cuerpo (Guimón, 1999; Raich, 2000). Además, Rosen (1995), indica que la imagen corporal es la manera en la que una persona se percibe, imagina, siente y actúa en relación a su cuerpo. Para saber bien qué es la imagen corporal es necesario establecer la diferencia entre esta y la apariencia física, ya que, aunque en primera instancia parece referirse a lo mismo lo cierto es que son dos conceptos totalmente distintos. La imagen corporal sería el componente subjetivo, mientras que la apariencia física sería el componente objetivo. Esto se observa en la investigación de Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007), sobre la percepción de la imagen corporal, donde indican que una persona cuya apariencia física está lejos del ideal de belleza puede sentirse bien con su imagen corporal y sin embargo algunas personas que se encuentran dentro de los cánones de belleza no están satisfechas con dicha imagen.

Para la formación de la imagen corporal hay que tener en cuenta diferentes aspectos (Cash y Pruzinsky, 1990; Thompson, 1990):

- ❖ Aspectos perceptivos: que son aquellos aspectos que tienen relación con la precisión que tiene la persona a la hora de percibir el tamaño, el peso y la forma de su cuerpo.
- ❖ Aspectos cognitivos - afectivos: que son todos aquellos pensamientos, sentimientos, actitudes y valoraciones que se tienen en relación con el cuerpo, su peso, tamaño o forma.
- ❖ Aspectos conductuales: son las conductas que van relacionadas con la percepción y los sentimientos que tiene la persona a cerca de su cuerpo.

Al igual que hay diferentes aspectos que se tienen en cuenta a la hora de formar la imagen corporal, también hay una serie de factores dentro de estos aspectos que hacen que la percepción de la imagen corporal sea negativa. La imagen corporal negativa es el sentimiento que tienen las personas de repulsa hacia su cuerpo, que se basa en que la persona no es capaz de aceptarse a sí mismo y cree que los demás tampoco lo harán (Raich, 2004). La imagen corporal negativa aparece cuando uno compara frecuentemente su aspecto físico con el aspecto físico de otros (Vartanian y Dey, 2013). Salaberria, et al. (2007) identifican que hay dos factores que tienen que estar presentes para que se dé la imagen corporal negativa, por un lado, los sociales y culturales; y por otro los personales.

Los primeros se refieren al ideal de belleza presente en la sociedad que va relacionado con el atractivo, la autoestima y la competencia personal. Y los segundos, a las características personales de cada individuo, donde se tiene en cuenta la baja autoestima, la inseguridad, el auto-concepto, etc. que hacen que la persona se enfoque en conseguir el ideal de belleza establecido para subsanar sus sentimientos.

Una vez que se ha delimitado el concepto de imagen corporal e imagen corporal negativa, se procede a estudiar el papel que esta cumple dentro de los medios de comunicación, internet y las redes sociales.

En este trabajo se entiende a los medios de comunicación como los medios de comunicación de masas que se recogen por el público de manera simultánea y que tienen como finalidad informar, educar y entretener a la audiencia (Pacheco, 2010).

La RAE define internet como una “red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación” (Real Academia Española, 2014).

Las Redes Sociales pueden definirse como un conjunto bien delimitado de actores - individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.- vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales (Lozares, 1996).

La preocupación por la imagen corporal relacionada con los medios de comunicación entre los jóvenes se ha estudiado por diversos autores (Grabe, et al. 2008; Groesz, et al. 2002; Harrison y Cantor, 1997; Myers y Biocca, 1992; Tiggaemann, 2005). En el caso de Grabe, et al. (2008) llevaron a cabo una investigación en la que indican que la exposición a los medios de comunicación que representaban el cuerpo ideal de delgadez tiene relación con la imagen corporal negativa en las mujeres. Esto se debe a que estos medios muestran imágenes idealizadas sobre hombres y mujeres creando así unos ideales de belleza específicos, haciendo que se conviertan en algo normal y deseado entre los jóvenes (Wasyliw, Emms, Meuse y Poirier, 2009). Sin embargo, esta normalización del ideal de belleza a través de los medios puede conducir a un descontento corporal y junto a ello a otros aspectos negativos, como pueden ser los trastornos alimenticios (Garner, Olmstead y Polivy, 1983; Levine y Harrison, 2009).

Asimismo, a pesar de que haya numerosos estudios en los que se hable sobre la relación que hay entre los medios de comunicación y la imagen corporal negativa (Bair, Kelly, Serdar y Mazzeo, 2012; Clay, Vignoles y Dittmar, 2005; Grabe, et al. 2008; y Groesz, et al. 2002), se ha podido observar que, por el contrario, el número de estudios que ponen en relación internet con la imagen corporal negativa, son todavía limitados. A pesar de ello, algunos estudios han investigado la exposición global a través de diferentes plataformas de internet (Rodgers, Melioli, Laconi, Bui y Chabrol, 2013; Tiggemann y Miller, 2010). Los autores Tiggemann y Miller (2010) investigaron la relación que había entre la exposición global a internet y la preocupación de los jóvenes por la imagen corporal. En esta investigación dichos autores vieron que la relación era significativa y que había una gran preocupación por la insatisfacción corporal y el impulso por la delgadez. Asimismo, Rodgers, et al. (2013) realizaron un estudio en el que analizaron las relaciones que había entre los síntomas de la adicción a internet, la imagen corporal, la autoestima y los trastornos alimentarios, encontrando una relación significativa entre ellos.

Sobre el objeto de este trabajo, se han encontrado escasos estudios que relacionen la imagen corporal negativa con las redes sociales. Las investigaciones que se han llevado a cabo hasta la actualidad muestran como las redes sociales influyen de forma directa y negativa sobre la imagen corporal (Bair, et al. 2012; Smith, Hames y Joiner, 2013; Tiggemann y Slater, 2013; Vartanian y Dey, 2013). Los autores Tiggemann y Slater (2013) hicieron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación que había entre la exposición a internet y la preocupación que tienen los adolescentes por su imagen corporal a través de Facebook. En él, encontraron que la exposición a internet está relacionada con la interiorización del ideal de belleza creando así una preocupación por la imagen corporal. Según Kim y Chock (2015) el uso de las redes sociales hace que los individuos lleven a cabo comparaciones sociales relacionadas con la apariencia física, lo que en muchos casos lleva a una auto imagen corporal negativa.

También indican la importancia de señalar que a diferencia de los medios de comunicación tradicionales que muestran la imagen idealizada de modelos o celebridades, las redes sociales son más propensas a relacionar grupos de iguales. Toma y Hancock (2010) comprobaron que los usuarios de Facebook publican aquellas fotos en las que salen favorecidos para aumentar el atractivo de su apariencia. Mientras que Lang y Barton (2015) observaron que las imágenes poco favorecedoras eran limitadas o eliminadas por el mismo motivo. Estos resultados refuerzan la idea de que los usuarios de las redes sociales tienen una auto- presentación selectiva en la que solo muestran sus mejores fotos, seleccionadas teniendo en cuenta los ideales de belleza del momento (Ahadzadeh, et al. 2017).

Coincidiendo con lo anterior, los autores Manago, Graham, Greenfield y Salimkhan (2008), establecen que esta auto presentación selectiva según los cánones de belleza se puede deber a que los usuarios esperan impresionar por la visualización de sus fotos. Yu, Kozar y Damhorst (2013) indican que los individuos que están en discrepancia entre su apariencia real y la apariencia ideal (auto- discrepancia) son los que con mayor frecuencia realizan comportamientos de comparación de la imagen corporal. A su vez, los investigadores Ahadzadeh, et al. (2017), señalan que la exposición a imágenes de amigos o celebridades en las que se muestran ideales de belleza pueden contribuir a los cambios en la percepción del auto-concepto (entendido como la percepción de uno mismo) y la auto- discrepancia de los usuarios. Además del auto- concepto y la auto- discrepancia se ha asociado también la autoestima (entendida como la valoración subjetiva del auto-concepto) como otra variable que afecta a las alteraciones negativas que tiene la persona sobre la imagen corporal (De Sousa Fortesa, Ciprianib, Coelhob, Paesb y Caputo Ferreirab, 2014; Oney, Cole y Sellers, 2011).

Los autores Paxton, Eisenberg y Neumark- Sztainer (2006) observaron que los individuos con baja autoestima eran más vulnerables a las presiones ejercidas sobre la imagen corporal y presentaban puntuaciones más altas de insatisfacción con su cuerpo. Cuando los usuarios de Instagram están expuestos a fotos idealizadas tienen más probabilidad de invertir económicamente en la mejora de su cuerpo como forma de aumentar su autoestima y de preocuparse más por su apariencia (Ahadzadeh, et al. 2017). A su vez estos autores indican que el auto- concepto y la auto- discrepancia sirven como un mecanismo secuencial que relaciona el uso de las redes sociales con la insatisfacción de la imagen corporal. De manera que comienza con el uso de Instagram, siguiendo posteriormente con el auto- concepto y la auto- discrepancia como un estado psicológico para finalizar con emociones negativas hacia el cuerpo.

Para finalizar se ha podido observar que existen diferentes programas que trabajan aspectos relacionados con la temática expuesta anteriormente, pero por el contrario no se ha encontrado ninguno que ponga en relación todos los aspectos nombrados en el desarrollo del tema. Algunos de los programas que trabajan el aspecto de la autoestima y el autoconcepto son por ejemplo “Yo, autoestima, autoconcepto” (Pacheco, Zorrilla, Céspedes y de Ávila, 2007) que es un programa que trabaja las variables de la autoestima y el autoconcepto en la etapa de educación infantil y educación primaria. Y el “Programa para la mejora de la autoestima y las habilidades sociales” (García y Cabezas, 1998) que consiste en una propuesta de trabajo cuyo objetivo es favorecer el desarrollo social y personal de un grupo de estudiantes con severas deficiencias visuales, mediante la mejora de las habilidades sociales y la autoestima.

También hay otros programas que trabajan el tema de la imagen corporal como por ejemplo el “Programa de intervención sobre imagen corporal en anorexia nerviosa desde terapia ocupacional” (Cilleros y Duran, 2005) que consiste en una guía de apoyo para profesionales del sector. Y por otro lado se puede encontrar el programa “La imagen corporal: Programa preventivo sobre los trastornos de conducta alimentaria” (Valles, 2013) destinado a alumnos de 1º de la ESO con el objetivo de trabajar aspectos como la imagen corporal, hábitos alimenticios, habilidades sociales y autoestima.

Por otro lado, encontramos programas que trabajan las redes sociales como son el “Programa educativo PRIRES: Programa de Prevención de Riesgos en las Redes Sociales” (Avilés, 2014) y el “Proyecto de prevención del mal uso de las nuevas tecnologías” (Serrano, 2011) que muestran la importancia de trabajar el riesgo de las redes sociales tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

Tras haber realizado el análisis bibliográfico sobre la temática se ha decidido realizar un proyecto de intervención cuyo objetivo es disminuir el efecto negativo de las redes sociales sobre la imagen corporal, teniendo en cuenta las variables de la autoestima y el autoconcepto, puesto que son dos de las variables que tienen relación con la imagen corporal negativa.

## Diseño metodológico

El diseño metodológico seguido en este trabajo ha sido realizar una revisión bibliográfica de los estudios existentes sobre la temática nombrada. A partir de esta revisión bibliográfica se ha visto cuales son las necesidades existentes a las que sería importante dar respuesta.

Por lo que se ha realizado una propuesta de intervención cuyo objetivo es disminuir el efecto negativo de las redes sociales sobre la imagen corporal. Este programa consta de cuatro sesiones que a su vez cuentan con entre tres y cuatro actividades con las que se trabajan los aspectos de imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y el efecto de las redes sociales sobre dichos aspectos. Para ello se va a llevar a cabo un aprendizaje basado en el alumno mediante el uso de una metodología participativa, interactiva y de aprendizaje cooperativo, consiguiendo que los alumnos reflexionen, no solo con su trabajo de manera individual como de manera grupal, observando las creaciones de sus compañeros e interactuando con diferentes opiniones.

Para finalizar, la evaluación del programa se llevará a cabo mediante la elaboración de un pre-test y un post-test.

## Programa de prevención

“A mi yo virtual” es un programa de prevención de la influencia negativa que tienen las redes sociales sobre la imagen corporal, en el que se trabajan variables de esta, como pueden ser el auto-concepto y la autoestima mediante el uso de las redes sociales de Facebook e Instagram. Como se ha dicho anteriormente la finalidad de este programa es disminuir el efecto negativo de las redes sociales sobre la imagen corporal.

Este plan de intervención irá destinado a los estudiantes de 1º de carrera de todos los grados impartidos por la Universidad de Burgos en la Facultad de Educación se llevará a cabo en 4 sesiones diferentes de una hora de duración. Dichos grados son los siguientes:

- ❖ Grado en Magisterio de Educación Infantil.
- ❖ Grado en Magisterio de Educación Primaria.
- ❖ Grado en Pedagogía.
- ❖ Grado en Educación Social.

Las cuatro sesiones del programa contarán con un total de 10 actividades dentro de las cuales se encuentran:

- ❖ La telaraña.
- ❖ Repercusión de las redes sociales sobre la imagen corporal.
- ❖ El gran debate.
- ❖ El análisis.
- ❖ El espejo.
- ❖ La crítica.
- ❖ Mi día.
- ❖ La línea.
- ❖ A mi nuevo yo.
- ❖ Vídeo final.

Para finalizar la evaluación del programa se llevará a cabo en diferentes etapas:

### *Evaluación inicial*

Para llevar a cabo esta evaluación se les aplicará al comienzo de la intervención una breve encuesta en forma de evaluación diagnóstica que nos permita conocer los conocimientos básicos que tienen sobre el tema y que nos permita a su vez conocer cómo se sienten con ellos mismos, elaborado ad hoc., y el Cuestionario de Imagen Corporal (Versión Española, MBSRQ) elaborado por Ribas, Botella y Benito (2008) que se presentan en el Anexo III.

### *Evaluación continúa*

Esta se llevará a cabo durante la realización de las diferentes actividades, consistirá en una evaluación formativa ya que nos permitirán conocer más en profundidad las sensaciones de cada uno de los participantes, así como ver qué aspectos de la intervención necesitan ser cambiadas o mejoradas. Todo ello se evaluará a través de una hoja de observación.

### *Evaluación final*

Al final de la intervención se volverá a pasar la encuesta que se pasó al comienzo para ver si sus conocimientos y como se sienten con ellos mismos han cambiado.

### *Evaluación de impacto*

Se llevará a cabo una vez pasados tres meses, para dicha evaluación se utilizará la página que se había creado para compartir cosas del tema y añadir todo lo que los alumnos quisiesen en relación con el problema. De esta forma podremos ver de forma cualitativa si los alumnos siguen llevando a cabo su labor y si siguen sensibilizados con el problema. Finalmente, al final de curso se volverá a pasar la encuesta inicial.

Todas las evaluaciones nos van a permitir ver si el proyecto es eficaz, cumpliendo el objetivo que persigue, o si, por el contrario, necesita algún cambio o mejora, siempre teniendo en cuenta los posibles cambios que se vayan dando en la actualidad, como pueden ser la aparición de nuevas redes sociales.

## **Consideraciones finales**

Tras haber llevado a cabo este estudio con el que se ha pretendido conocer la repercusión de las redes sociales sobre la imagen corporal negativa se ha podido observar que a día de hoy son muchos los estudios que ponen en relación los medios de comunicación con la imagen corporal negativa, pero que por el contrario los estudios que relacionan esto con las redes sociales son todavía escasos. Además, los pocos estudios que hay acerca de este tema son muy actuales y se han llevado a cabo fuera del ámbito nacional de manera que no hay ninguno dentro de nuestro país.

Por otra parte, se ha podido observar que a pesar de haber proyectos de intervención que trabajen el tema de los medios de comunicación en general y la imagen corporal; y otros proyectos que trabajen la autoestima y el autoconcepto se ha comprobado que hasta el día de hoy no hay ninguno que trabaje la relación de las redes sociales con la imagen corporal, la autoestima o el autoconcepto.

Además, es importante conocer que no existe ningún estudio que se haya llevado a cabo dentro del ámbito nacional. Y que por lo tanto el programa que aquí se presenta es el primero en dar respuesta a esta necesidad.

Como líneas futuras se tiene en perspectiva la validación de este programa y su adaptación a diversas necesidades educativas.

## Bibliografía

- Ahadzadeh, A. S., Sharif, S. P. & Ong, F. S. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68, 8-16.
- Avilés, J. M. (2014). *Programa educativo PRIRES: Programa de Prevención de Riesgos en las Redes Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bair, C. E., Kelly, N. R., Serdar, K. L. & Mazzeo, S. E. (2012). Does the Internet function like magazines? An exploration of image-focused media, eating pathology, and body dissatisfaction. *Eating behaviors*, 13(4), 398-401.
- Botella, L., Ribas, E. & Benito, J. (2009). Evaluación Psicométrica de la Imagen Corporal: Validación de la Versión Española del Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII, 253-264.
- Cash, T. F. & Pruzinsky, T. E. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. Nueva York. Guilford Press.
- Cilleros, M. C. & Durán M. J. (2005). Programa de intervención sobre imagen corporal en anorexia nerviosa desde terapia ocupacional. *6º Congreso Virtual de Psiquiatría*. 1-25.
- Clay, D., Vignoles, V. L. & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of research on adolescence*, 15(4), 451-477.
- De Sousa Fortesa, L., Ciprianib, F. M., Coelhob, F. D., Paesb, S. T. & Caputo Ferreirab, M. E. C. (2014). A autoestima afeta a insatisfação corporal em adolescentes do sexo feminino?. *Revista Paulista de Pediatria*, 32(3), 236-240.
- García, A. & Cabezas, M. J. (1999). Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales. En Consejería de Educación y Juventud (eds.), *Premios Joaquín Sama 1998 a la innovación educativa*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Promoción Educativa, 2, 19-199.
- Garner, D. M., Olmstead, M. P. & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International journal of eating disorders*, 2(2), 15-34.
- Grabe, S., Ward, L.M. & Hyde, J.S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134 (3), 460-476
- Groesz, L.M., Levine, M.P. & Murnen. S.K. (2002). The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders*, 31 (1), 1-16
- Guimón, J. (1999). *Los lugares del cuerpo*. Barcelona. Paidós.

- Harrison, K. & Cantor, J. (1997). The relationship between media consumption and eating disorders. *Journal of communication*, 47(1), 40-67.
- Jones, D. C. (2001). Social comparison and body image: Attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys. *Sex roles*, 45(9), 645-664.
- Kim, J. W. & Chock, T. M. (2015). Body image 2.0: Associations between social grooming on Facebook and body image concerns. *Computers in Human Behavior*, 48, 331-339.
- Lang, C. & Barton, H. (2015). Just untag it: Exploring the management of undesirable Facebook photos. *Computers in Human Behavior*, 43, 147-155.
- Levine, M.P. & Harrison, K. (2009). Effects of media on eating disorders and body image. En J. Bryant y M.B. Oliver (Eds.) *Media effects: advances in theory and research* (3ª ed., pp.490-516). New York, NY: Routledge.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de sociologia*, (48), 103-126.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M. & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458.
- Myers, P.N. & Biocca, F. A. (1992). The elastic body image: The effect of television advertising and programming on body image distortions in young women. *Journal of communication*, 42(3), 108-133.
- Oney, C. N., Cole, E. R. & Sellers, R. M. (2011). Racial identity and gender as moderators of the relationship between body image and self-esteem for African Americans. *Sex Roles*, 65(7-8), 619.
- Pacheco, I. S. (2010). *Análisis de la memoria histórica de la revolución cubana a través de archivos gráficos* (Tesis de licenciado). Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río.
- Pacheco, J., Zorrilla, M., Céspedes, P. & De Ávila, M. J. (2007). *Plan de orientación y acción tutorial para la educación primaria*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Paxton, S.J., Eisenberg, M.E. & Neumark-Sztainer, D. (2006). Prospective prediction of body dissatisfaction in adolescent girls and boys: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 42, 888-899.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª Edición). Madrid: RAE.
- Rodgers, R.F., Melioli, T., Laconi, S., Bui, E. & Chabrol, H. (2013). Internet addiction symptoms, disordered eating, and body image avoidance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(1), 56-60.

- Rosen, J.C. (1995). The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 143-166.
- Salaberria, K., Rodríguez, S. & Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 8(2), 171-183.
- Serrano, A.J. (2011). *Proyecto de prevención del mal uso de las nuevas tecnologías* (Trabajo fin de Grado). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Smith, A.R., Hames, J.L. & Joiner, T.E. (2013). Status update: Maladaptive Facebook usage predicts increases in body dissatisfaction and bulimic symptoms. *Journal of affective disorders*, 149(1), 235-240.
- Stice, E., Schupak-Neuberg, E., Shaw, H. E. & Stein, R. I. (1994). Relation of media exposure to eating disorder symptomatology: an examination of mediating mechanisms. *Journal of abnormal psychology*, 103(4), 836.
- Thompson, J.K. (1990). *Body image disturbance: assessment and treatment*. Nueva York: Pergamon Press.
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and adolescent self-esteem: Prospective findings. *Body image*, 2(2), 129-135.
- Tiggemann, M. & Miller, J. (2010). The Internet and adolescent girls' weight satisfaction and drive for thinness. *Sex roles*, 63(1-2), 79-90.
- Tiggemann, M. & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630-633.
- Toma, C.L. & Hancock, J.T. (2010). Looks and lies: The role of physical attractiveness in online dating self-presentation and deception. *Communication Research*, 37(3), 335-351.
- Tufekci, Z. 2008. Grooming, gossip Facebook and Myspace. *Information, Communication & Society*, 11(4): 544-64.
- Vartanian, L.R. & Dey, S. (2013). Self-concept clarity, thin-ideal internalization, and appearance-related social comparison as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 10(4), 495-500.
- Valles, M. (2013). *La imagen corporal: programa preventivo sobre los trastornos de la conducta alimentaria* (Tesis Doctoral). Castilla la Mancha: Universidad de Castilla la Mancha.
- Wasylikiw, L., Emms, A. A., Meuse, R. & Poirier, K. F. (2009). Are all models created equal? A content analysis of women in advertisements of fitness versus fashion magazines. *Body Image*, 6(2), 137-140.
- Yu, U. J., Kozar, J. M. & Damhorst, M. L. (2013). Influence of multiple age identities on social comparison, body satisfaction, and appearance self-discrepancy for women across the life span. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 41(4), 375-392.

## Capítulo 37:

### Implantación en un centro rural de una Comunidad de Aprendizaje

Lorena Ortega González  
Valeriana Guijo Blanco

#### Introducción

El importante papel que tienen en la educación de niños y niñas todos y cada uno de los miembros que forman la Comunidad Educativa hace que, actualmente se conceda mayor valor a las actividades, proyectos y propuestas, que fomenten las interacciones entre todos los miembros de la comunidad y contribuyan al éxito educativo. Una propuesta de éxito escolar es la transformación de las escuelas en Comunidades de Aprendizaje (CdA).

Según Diez y Flecha (2010) una CdA es “un proyecto de transformación social y educativa” (p. 7) con el que se busca modificar la práctica educativa para “hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.” (Flecha y Puigvert, 2015; p. 29).

Lo que hoy se entiende por CdA, se ha ido construyendo en base a diversas experiencias surgidas en la segunda mitad del siglo XX en diversos países. Para Flecha y Puigvert (2015) las experiencias y antecedentes más significativos de las CdA son:

- ❖ *Programa de Desarrollo Escolar* (School Development Program): se trata del programa pionero, llevado a cabo en 1968 en la Universidad de Yale guiado por principios de “colaboración, consenso y resolución de los problemas sin culpabilizar” (Cifuentes y Fernández 2010, p. 59).
- ❖ *Escuelas Aceleradas* (Accelerated Schools): surgieron en 1986 de la mano de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Su objetivo fue lograr “reducir las diferencias de rendimiento entre alumnos desaventajados y no desaventajados al final de la Enseñanza Primaria en los Estados Unidos.” (Cifuentes y Fernández. 2010, p. 59).
- ❖ *Éxito para Todos* (Success for All): se inició en 1987 en Baltimore en una acción conjunta entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad. Surgió con el objetivo de prevenir el fracaso y el abandono escolar que se producía en las escuelas de barrios desfavorecidos para, con ello, alcanzar que todos los niños “tuvieran un buen comienzo, especialmente en la lectura y a lo largo de los cursos de primaria” (Slavin 2008, p. 3).

El primer proyecto de CdA desarrollado en España, en el marco de la educación obligatoria, data del año 1995, en una escuela de educación primaria del País Vasco (Valls y Munté, 2010). Desde ese momento, el número de CdA que siguen este modelo de educación inclusiva continúa aumentando, actualmente en España se cuenta con 209 de todos los niveles educativos –infantil y primaria o secundaria– y que escolarizan a alumnos con diferentes necesidades –adultos, con diversidad funcional, etc.–; repartidos entre quince comunidades autónomas. En Castilla y León se cuenta con cinco centros de educación infantil y primaria y dos institutos de educación secundaria transformados a CdA. En la provincia de Burgos únicamente se ha transformado a CdA el colegio Apóstol San Pablo según se informa en la página web de Comunidades de Aprendizaje.

El impulso del proyecto innovador de CdA es, por tanto, relativamente nuevo y se ha centrado en los entornos urbanos, solo se documentan tres experiencias en Centros Rurales Agrupados (CRA), uno en Aragón y dos en Extremadura (Comunidades de Aprendizaje, 2018). Sin embargo, los centros rurales agrupados (CRA) pueden y deben ser beneficiarios de este proceso transformador si no se quiere contribuir a la marginación de las poblaciones rurales. A pesar de la globalización y de que algunos autores lo discutan la escuela rural sigue existiendo con una identidad propia (Gallardo Gil, 2011) y las CdA pueden atender a esas peculiaridades y contribuir a superar las desigualdades sociales.

El alumnado de estos centros puede ser más vulnerable puesto que muchas veces no poseen los mismos recursos que se pueden tener en los centros urbanos.

## Experiencia innovadora

Conscientes de las posibilidades que ofrece la transformación de un centro educativo en Comunidades de Aprendizaje se inicia, durante el curso 2016-2017, el proceso para conseguir que un CRA de la zona norte de Burgos se convierta en una CdA con la implicación de todos los miembros de la comunidad. Las experiencias realizadas en España mayoritariamente se han centrado en el entorno urbano; las siete CdA registradas en Castilla y León, según la página oficial de las Comunidades de Aprendizaje, son todas urbanas, situadas en las capitales de provincia salvo la de Cuellar. Esta sería, por tanto, la primera experiencia específicamente rural desarrollada en la Comunidad y a la vista de los resultados se podría pensar en replicarla en alguno de los ciento ochenta y dos CRAs de Castilla y León.

## Objetivo

La experiencia que se presenta tuvo como objetivo general: Diseñar e implementar la transformación de un CRA en una CdA como medio para responder a las necesidades y retos de la sociedad actual para todos sus ciudadanos.

Se espera, en consonancia con los principios y objetivos de las CdAs, contribuir a:

- ❖ Lograr una educación de calidad para todos, superando el fracaso escolar y los factores adversos que afectan a los centros escolares de poblaciones pequeñas.

- ❖ Dotar al alumnado de las capacidades que se consideran un reto para la educación del siglo XXI: trabajo en equipo, autonomía, colaboración, flexibilidad, manejo de técnicas de la información y la comunicación.
- ❖ Fomentar valores como la solidaridad, la interculturalidad o la capacidad de diálogo y crítica.
- ❖ Lograr la plena participación de la comunidad y crear un clima estimulante para el aprendizaje abierto a la sociedad.

El objetivo que se persigue con esta experiencia es general y abarca a todas las estrategias de éxito educativo que se llevan a cabo en la escuela y a todos los miembros que forman parte de la comunidad. Es importante tener en cuenta que cuando se transforma una escuela en CdA hay que respetar la diversidad y solventar las diferencias aferrándose a aquellas herramientas que mejor se adapten al alumnado.

## Descripción del contexto educativo

La propuesta se ha desarrollado en un CRA situado en el norte de la provincia de Burgos que ya cuenta con experiencia en procesos de innovación ha participado en experiencias docentes que ha sido reconocida como Mejores experiencias de Calidad de Castilla y León. Esta escuela está compuesta por dos centros educativos en dos poblaciones diferentes, con no más de 200 habitantes cada una de ellas. La transformación hacia una CdA se ha iniciado solo en uno de los dos centros. Este centro escolariza a 16 alumnos y alumnas que cursan desde primero de infantil hasta sexto de primaria, los niños provienen de doce familias. El personal del centro está formado por una profesora fija, dos profesores interinos, además de las profesoras de música y religión que acuden una vez por semana y la cocinera.

## Fases de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje

Para conseguir que un centro de educación infantil, de primaria o secundaria sea una CdA se necesita la implicación de toda la comunidad para lograr un cambio en la estructura interna del centro, en las relaciones y en su entorno. Para llevar a cabo este proceso de transformación es necesario seguir fases ordenadas para el desarrollo del proyecto y que son las siguientes: fase previa que incluye los procesos de sensibilización y toma de decisiones y la fase de implantación propiamente dicha que incluye tres procesos: sueño, selección de prioridades y planificación.

### *Fase previa*

#### a) Fase de sensibilización:

La Sensibilización consiste en profundizar en las líneas básicas del proyecto. En este caso se realizaron acciones dirigidas al profesorado y a la comunidad.

Los tres docentes con mayor dedicación en el centro siguieron un proceso formativo bajo el formato curso-grupo de trabajo con el nombre *Proceso de transformación del CRA en Comunidad de Aprendizaje*.

La formación se realizó durante veinte horas en sesiones semanales de dos horas de duración. Las participantes consideran que este curso ha sido muy importante en el proceso de transformación del CRA a CdA de tal modo que lo consideran el eje vertebrador de todas las actuaciones de éxito educativos puestas en marcha.

El trabajo grupal se completó con otras tareas individuales de lectura de documentos, preparación de actividades, programación y evaluación de actividades.

En paralelo, durante el primer trimestre se realizó un curso sobre CdA, abierto a toda la comunidad. Para esta formación se contó con formadores de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional que abordaron aspectos claves sobre las CdA y presentaron experiencias previas. La duración del curso fue de treinta horas y se invitó a participar a todas las familias y a otros miembros de la comunidad, algunas familias no asistieron a todas las sesiones.

b) Toma de decisión:

En este proceso la comunidad educativa decide iniciar el proyecto con el compromiso de todas y todos. La decisión supone un debate, entre todas las personas de la comunidad educativa, sobre lo que implica la transformación. Para asegurar que es un proceso asumido por todos, el proceso explicativo y de toma de decisión se recogió en actas y formó parte de la *Memoria del proceso de transformación del CRA en Comunidad de Aprendizaje* disponible para toda la comunidad educativa.

El compromiso se hace más fuerte cuando este se explicita, por eso, tras el interés manifestado por toda la comunidad por el proyecto de transformación a CdA, se difundió la noticia por diferentes medios. En un primer lugar apareció la noticia en varios periódicos: Diario de Burgos y Crónica de las Merindades. Posteriormente la FAPA Burgos realizó en la capital unas jornadas, en marzo de 2017, sobre *Educación inclusiva en el siglo XXI: Otra educación es posible*, donde asistió como ponente una de las profesoras del centro para contar la experiencia de CdA.

*Fase de implantación*

a) El sueño:

Durante este proceso toda la comunidad piensa y concreta qué modelo de escuela quieren de acuerdo a los principios de CdA. El 23 de febrero se realizó en el colegio la *Fiesta del sueño: soñando la escuela que queremos*. Esta convocatoria tuvo una gran aceptación y acudieron a ella más de ochenta personas, en la que se recogieron unos 160 sueños de niños, padres, profesores y otros miembros de la comunidad. Sueños llenos de propósitos por conseguir una escuela mejor que reflejaba la ilusión de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa por este nuevo proyecto.

Fue una fiesta en la que la ilusión de los integrantes del centro se contagió a toda la comunidad y a los habitantes de pueblos cercanos. Algunos de esos sueños fueron:

“Que trabajemos en equipo”, “Que no se enfade la gente con otros niños”, “Yo quiero un cole donde todos los niños son tratados con respeto y cariño, y esto sea lo que más aprendan” “Que no haya exámenes, que se valore de forma diferente”, “Que se estudie diferente, como jugando”, “Que el cole fuera lo más acogedor posible para todos, alegre por dentro y por fuera. Pintar el muro”. “Continuidad del profesorado, que se ilusione con el proyecto”, “Sueño una escuela abierta a la sociedad y sensible a las necesidades de las personas. Que nos enseñe a ser críticos y que sea centro de cultura”.

b) Selección de prioridades:

En esta fase se establecen las prioridades del Sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente.

Una vez soñada la escuela que se quiere, se reunieron el equipo directivo, el profesorado y las madres más implicadas. El primer proceso fue clasificar y ordenar cada uno de los sueños. Se agruparon en torno a tres ejes: De aprendizaje y convivencia, de recursos e instalaciones y de participación y difusión.

c) Planificación:

En esta fase se programa, se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo y se realizó en el mes de marzo. Se presentó una propuesta de prioridades ante la asamblea planificando los sueños a corto, medio y largo plazo en base a la información de la comunidad, a las peculiaridades del centro –éxito escolar, formación del profesorado– y a la cultura de las familias. La toma de decisión debe implicar a todos para que este proceso sea efectivo y así se hizo.

Las pautas de transformación establecen que en esta fase se deben crear comisiones mixtas de trabajo (Comunidades de Aprendizaje, 2010; Galafat, Rute, Aguedad & Carrillo, 2016). En este caso se crearon tres comisiones mixtas de trabajo: Comisión de difusión y participación, Comisión de aprendizaje y convivencia y Comisión de instalaciones y recursos. Cada una de ellas formada por 4 o 5 personas. Hay, también, una Comisión Gestora que asume las tareas de coordinación y está formada por representantes de las tres comisiones.

*Fase de implementación*

En esta fase el centro educativo funciona ya como una CdA, es el momento de poner en práctica las actuaciones de éxito que han sido señalizadas como prioritarias. En este caso están en consonancia con las que la Comunidad Científica Internacional (Galafat, Rute, Aguedad & Carrillo, 2016) ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas y la mejora de la convivencia.

Las primeras tareas que se han abordado han sido:

a) Participación educativa de la comunidad: Apadrinamiento lector

Se busca que mediante esta lectura motivadora, divertida y enriquecedora se trabajen aspectos como la entonación, la comprensión lectora o la animación a la lectura.

La actividad se realiza los jueves a primera hora, en ese tiempo los alumnos de los cursos superiores leen un cuento a los más pequeños. Cada uno de los mayores hace de padrino o madrina de otro pequeño, creándose un vínculo entre ambos. Los dos miembros de la pareja firman un contrato en el que el lector se compromete a buscar cuentos bonitos y a preparar la lectura para hacerlo lo mejor posible y el oyente se compromete a escuchar, atender e intentar participar en la lectura como le indique su padrino o madrina.

b) Participación educativa de la comunidad: Extensión del tiempo de aprendizaje

En el centro se ofertó, un curso de inteligencia emocional organizado por el CEAS de un pueblo cercano. Se realizó cada quince días, los viernes, asistieron la mayor parte de las familias y del profesorado. Los contenidos del curso fueron muy interesantes y el curso fue muy enriquecedor, especialmente para las familias. A la vista de los resultados se propuso hacer acciones formativas con los niños/as del colegio sobre este mismo tema; la formación se ha planteado de forma autónoma, realizando tertulias dialógicas pedagógicas con familias y profesorado.

c) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Se espera que todos los alumnos cumplan con las normas de convivencia y si hubiera conflictos en la escuela, que ellos mismos pudieran resolverlos de forma autónoma y consensuada. Para ello se puso en marcha “El equipo de los valientes” con ello se consiguió que fueran los alumnos quienes evaluaran el comportamiento de los compañeros y después se implicaran en la ayuda a los perjudicados. Esta actuación no ha sido totalmente efectiva con todo el alumnado.

d) Grupos interactivos

Gracias a los grupos interactivos se fomenta el compañerismo, autonomía, motivación, pensamiento crítico, respeto y autoconcepto. En todo el centro se realizan grupos interactivos: Infantil y primero de primaria en una clase y de segundo a sexto de primaria en otra clase. Los grupos son de tres o cuatro personas y se realizan dos veces por semana en el primer grupo y una vez por semana en el segundo grupo, con fantásticos resultados en ambos casos. Para un buen desarrollo de los grupos interactivos se cuenta con la colaboración de los voluntarios.

e) Tertulias Literarias Dialógicas

La acción propuesta fue leer un texto de la literatura clásica universal, escoger el párrafo que más les llamara la atención y compartirlo con sus compañeros para crear en todos nuevos aprendizajes. En infantil y primero de primaria se leyó *Platero y yo* y en segundo hasta sexto de primaria se leyó *La Odisea*. Una vez presentan el fragmento que más les ha llamado la atención explican el porqué de su elección. A veces lo escogen porque les hace gracia lo que dice y no porque les interese, lo que hace que no se formen nuevos aprendizajes. Esta acción que es fundamental se considera necesario reconducirla planteando opciones de obras literarias más accesible para niños de estas edades.

f) Tertulias curriculares dialógicas

Se apoyan en los procesos dialógicos y los grupos interactivos para favorecer el aprendizaje de conceptos científicos. La clave de la utilización de las tertulias dialógicas es garantizar el aprendizaje de todas las alumnas y alumnos por ello se busca que las dificultades que pueda tener algún alumno sean paliadas con las explicaciones y ayuda de sus compañeros y que a través del diálogo todos comprendan los contenidos.

Las tertulias dialógicas se llevaron a cabo en todas las asignaturas pidiendo a los alumnos/as que lean lo que se va a trabajar el día siguiente en clase y que marquen lo que les resulta más complicado. Cuando llegan a clase se intenta que entre ellos solucionen las dudas de todos antes de pedir ayuda al profesor. Si no lo resuelven es cuando el docente interviene.

g) Formación Dialógica del profesorado: tertulias dialógicas pedagógicas

Durante el tercer trimestre se comenzó una formación autónoma, haciendo tertulias pedagógicas a las que podrán asistir familias y profesorado. En ellas se trabajó sobre la profundización del proceso de transformación del centro; la participación fue alta y se plantearon las propuestas para continuar con el proceso en cursos posteriores.

h) La participación de la familia y de la comunidad (el voluntariado)

El voluntariado es una parte clave de las CdA su valor surge del convencimiento de que para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes se deben aumentar tanto el número y la heterogeneidad de las interacciones como la calidad de estas interacciones mediante un diálogo igualitario.

Los voluntarios/as son personas de la comunidad que participan y se comprometen en el quehacer diario de la escuela. Los voluntarios no ocupan el rol del profesor, vienen a ayudar y potenciar el aprendizaje e interacciones; mientras que el maestro/a seguirá gestionando y organizando su aula, nunca dejando solo al voluntario/a en ella. La comisión de difusión y participación fue la encargada de gestionar la incorporación de los voluntarios en las diferentes actividades del aula y de la escuela, el requisito fundamental es que sean personas responsables, activas y motivadoras que se comprometan y firmen un “Compromiso del voluntariado” (donde se comprometen a aceptar unas normas y cumplir una serie pautas).

También se les ha proporcionado, además de una formación básica e imprescindible sobre CdA a principios del presente curso, unas hojas explicativas sobre lo que debe hacer el voluntario en los grupos interactivos, junto a unas pistas prácticas y estrategias para trabajar con los estudiantes de forma correcta. Estas pistas son orientativas para los voluntarios/as y les ayuda en su intervención, especialmente en los primeros contactos con los niños/as en el aula.

## Evaluación

La evaluación se entiende como una valoración constante del proceso de transformación para guiar la toma de decisiones que lo mejore. En este proceso participan todas las personas implicadas en el mismo: profesores, familias y alumnado; se realiza en base a todo tipo de información que se analiza y valora.

La evaluación ha de tener un efecto motivador, para animar a todos los participantes a seguir transformando su centro, al identificar los logros y perfilar el camino a seguir. Por eso, como indica Barrio de la Puente (2005), el proceso de la evaluación conlleva realizar una investigación educativa dirigida a toda la comunidad y orientada al desarrollo de las actividades y a la mejora de los aprendizajes.

En esta fase las tareas se encaminaron a profundización en las estructuras comunicativas de gestión y aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico.

Como resultado de la investigación se detectaron nuevas necesidades formativas para todos los miembros de la comunidad para hacer frente a los retos del proceso de transformación. Esto está en consonancia con los resultados de otras experiencias ya que las CdA requieren el uso de nuevos recursos educativos y una formación desde nuevas perspectivas; esta acción formativa se regula desde la Comisión de Difusión y Participación.

La Comisión de Aprendizaje y Convivencia tras la evaluación revisó en profundidad las actuaciones de éxito ya que como se ha indicado anteriormente no siempre se lograron todos los objetivos previstos.

## Evaluación de la experiencia

La puesta en marcha de un cambio de modelo educativo requiere de una evaluación continuada, tanto del proceso como del resultado. Se está aún en el proceso y por tanto no se pueden ofrecer datos completos sobre el logro de los objetivos.

Siguiendo un modelo cualitativo de investigación acción se han ido analizando cada uno de las fases del plan (transformación de la escuela a CdA), ponerlo en marcha (comenzar a realizar cada una de las fases que componen las CdA). Queda, aún, finalizar el proceso y evaluarlo (revisión y propuestas de mejora).

Con posterioridad se podrían establecer evaluaciones paralelas con experiencias semejantes o con grupos diferentes. En este proyecto, evaluar no es inspeccionar desde la lejana sino colaborar a la mejora de las prácticas de un proyecto, animar a sus protagonistas a seguir transformando su escuela.

## Conclusiones

Aunque la vida de esta experiencia educativa es corta se está en condiciones de obtener algunas conclusiones. La primera y fundamental es que la transformación de un CRA a CdA es posible y la experiencia se puede trasladar a otros centros.

Experiencias como esta ayudan a que se logre uno de los retos actuales de la escuela rural, mantener su identidad y que su alumnado se eduque en condiciones de igualdad con el resto de los compañeros.

Una segunda conclusión es que los sueños recogidos están en consonancia con lo que Directores de centros rurales llevan años indicando (Morales, 2013) como principales problemas de esos centros: carencia de recurso, escasa participación de la familia, escasez de alumnado, falta de motivación para el estudio, varios niveles en una misma aula o lejanía de las ciudades.

La tercera consecuencia se centra en el potencial de las CdA y son datos recogidos a través de la evaluación. Gracias a todas y cada una de las propuestas de éxito educativo que se han llevado a cabo los alumnos/as tienen más motivación por aprender y trabajar, especialmente cuando se hacen grupos interactivos o apadrinamiento lector, han adquirido una capacidad crítica de pensamiento, habilidades de resolución de conflictos y problemas, habilidades de comunicación y mayor capacidad de cooperación. También, se han enriquecido y fortalecido los vínculos entre iguales y entre estudiantes y adultos.

Los alumnos se han sentido apoyados por los adultos en las diferentes actividades y han tomado conciencia de las altas expectativas que se tienen hacia ellos, lo que ha favorecido una visión positiva de sí mismos. En resumen, se han detectado cambios positivos en el alumnado: son más autocríticos, tienen mayor autoestima y manifiestan más autonomía e iniciativa.

Las propuestas de éxito educativo de CdA han hecho que estos alumnos/as mejoren, pero todavía queda mucho por hacer. Hay que cumplir las propuestas de mejora recogidas y después se podría volver a realizar la evaluación para ver los cambios que se han efectuado.

## Referencias bibliográficas

- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las Comunidades de aprendizaje. *Teoría Educativa*, 17, 129-156.
- Cifuentes, A. & Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24-1), 45-56.
- Comunidades de Aprendizaje (s/f). Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,1(67), 19-31.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2015). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, (99), 29-35. Universidad de Barcelona, España.

- Galafat, A., Rute, N., Aguaded, E. & Carrillo, J. (2016). Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en un grupo interactivo en Comunidades de Aprendizaje. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 27(1), 83-98.
- Gallardo Gil, M. (2011). La escuela en el contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 5, 1-10  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Gallardo.pdf>
- Morales Romo, N. (2013) las políticas de concentraciones escolares en le medio rural. Repercusiones sobre su implicación desde su implantación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14 145-188.DOI 10.4422/ager.21012.03
- Slavin, R. (2008). Aprendizaje Cooperativo, "Éxito Para Todos" y Reforma Basada en la Evidencia Para Todos. Ponencia Congreso Anual Sobre Fracaso Escolar. Extraído <http://www.fracasoes-colar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>.
- Valls, R. & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 11-15

## Capítulo 38:

### Promoción de vocaciones científico-tecnológicas a través de programas de enriquecimiento curricular

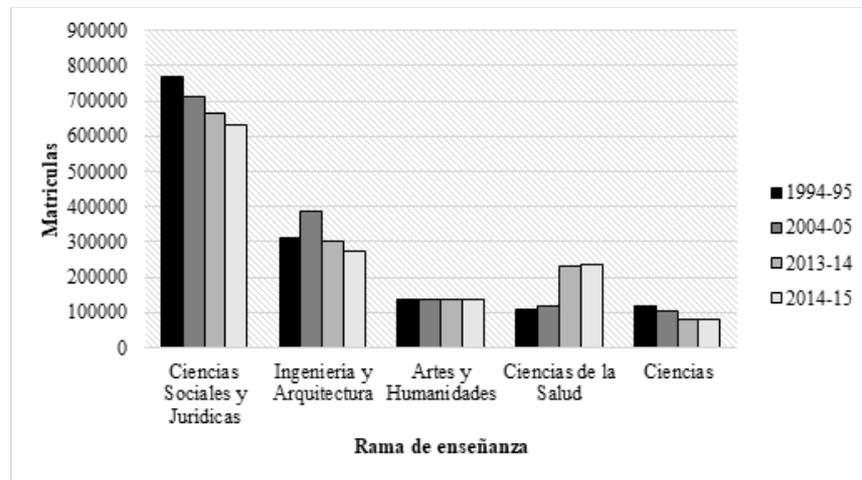
Martha Lucía Orozco Gómez  
 Radu Bogdan Toma  
 Jairo Ortíz-Revilla

#### Introducción

La ciencia tiene un siempre presente y, a menudo, un sutil impacto en prácticamente todos los aspectos de la vida moderna. La comprensión de su práctica y los procesos que en ella intervienen son esenciales para que los ciudadanos puedan colaborar de forma activa en los problemas que se plantean en la sociedad contemporánea. A pesar de ello, son muchas las personas que no poseen ni siquiera una comprensión elemental de cómo opera la actividad científica. Esta falta de conocimiento es potencialmente perjudicial y preocupante, por lo que la UNESCO (1994) sugirió que la alfabetización científica es imprescindible para hacer frente a los requisitos de una sociedad moderna basada en los descubrimientos científicos y el desarrollo tecnológico. Sin embargo, numerosos informes advierten de la incapacidad del sistema educativo para formar ciudadanos con esa alfabetización (OECD, 2005, 2006; Bybee y Fuchs, 2006), sosteniendo que los estudiantes comienzan los estudios de Educación Primaria con un interés espontáneo por la naturaleza y muchos terminan esta etapa escolar con una visión de la ciencia demasiado aburrida como para despertar en ellos interés, y demasiado difícil como para poder ser aprendida (AAAS, 1990, 1993). Así, mientras el interés de los estudiantes por la ciencia a los 10 años es alto con independencia del género (Haworth, Dale y Plomin, 2008), a los 14 años el interés ha disminuido considerablemente (Lindahl, 2007).

Las evidencias muestran un fracaso en el cumplimiento del propósito de la reforma de la enseñanza de la ciencia, evidencias que concuerdan notablemente con las encontradas también en Suecia, Inglaterra y Australia (Lyons, 2006). Parecería que la educación científica no ha sido capaz de proporcionar una formación satisfactoria para la gran mayoría de agentes educativos —inclusive el profesorado— (Osborne y Dillon, 2008).

En paralelo, han aumentado las evidencias sobre el declive del interés de los estudiantes por las ciencias. En los últimos años, cada vez menos estudiantes parecen interesados en problemas de índole científico-tecnológico (Osborne y Dillon, 2008). Esto se refleja en el incremento del número de estudiantes que finaliza la etapa de estudios formales sin una cualificación en ciencias (EC, 2015) y en el considerable descenso del número de matrículas en carreras científicas (OECD, 2005).



**Figura 1:** Evolución de las preferencias de los estudiantes universitarios matriculados en Grados

El contexto social y educativo español no es ajeno a esta problemática. Solbes, Montserrat y Furió (2007) mostraron la disminución del número de estudiantes que cursan estudios de Bachillerato científico-tecnológico y el gran porcentaje de abandono de niñas en las asignaturas de Física y Matemáticas, datos que empeoran en cursos superiores (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017). Dado el creciente reconocimiento de la importancia y utilidad económica y cultural de los científicos, el descenso en el número de alumnos matriculados en disciplinas científicas se ha convertido en un tema de preocupación social (House of Lords, 2000), resultando evidente la importancia de que los investigadores se interesen cada vez más por las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia. Surge así, la necesidad en la sociedad actual de desarrollar competencias y vocaciones STEM (Science, Technology, Engineering y Mathematics), requiriéndose iniciativas que puedan cubrir estas demandas desde edades tempranas.

En este trabajo, se recogen dos experiencias educativas que se desarrollan para fomentar las vocaciones científico-tecnológicas en los estudiantes y para acercar la ciencia a la sociedad. Por un lado, la Feria de Ciencia y Tecnología de Castilla y León, que pretende ser un punto de encuentro, comunicación y divulgación de conocimientos científico-tecnológicos entre los ciudadanos, así como de desarrollo y promoción de las vocaciones STEM en el alumnado desde infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional. Por otro lado, el programa UBUTalent - UBIngenio, enfocado a potenciar el desarrollo del talento y las competencias de las personas con altas capacidades a través de la participación en experiencias educativas innovadoras como, por ejemplo, actividades de investigación, formación y networking vinculadas a las diferentes disciplinas STEM. Las tres y cinco ediciones respectivamente de estos programas, promovidas desde la Unidad de Cultura Científica e Innovación (UCC+i) y la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos, han tenido un gran éxito, postulándose como iniciativas de calidad en el acercamiento de la ciencia a la sociedad y en el desarrollo de actitudes positivas hacia las disciplinas STEM.

## Feria de Ciencia

Creada en 2015 bajo la financiación de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), la Feria de la Ciencia y la Tecnología de Castilla y León se ha convertido, a lo largo de sus tres ediciones, en un evento de especial importancia para los entusiastas de la ciencia y para motivar a los más pequeños. Desde su comienzo, se ha tratado de un proyecto educativo y ciudadano, organizado por un grupo de profesores de diferentes Facultades y áreas, especialmente de Educación, apoyados por la Unidad de Cultura Científica e Innovación (UCC+i-UBU) con el fin de crear un foro educativo que posibilitase la comunicación y la divulgación de conocimientos científicos a los ciudadanos. Siempre se ha tenido presente la consideración de que el alumnado de los centros educativos que participa en las actividades sean los verdaderos protagonistas. Así, la Feria se creó principalmente con el ánimo de establecer un punto de encuentro en el que los centros educativos de toda la comunidad autónoma de Castilla y León, los centros de investigación, las facultades y escuelas universitarias, las empresas y otras entidades dedicadas a la ciencia, la tecnología o el medio ambiente pudieran darse cita y compartir sus experiencias.

Dado el carácter eminentemente práctico de la Feria, el conjunto de actividades que se ha ido desarrollando resulta muy variado, desde el concurso de jóvenes científicos denominado *Con las manos en la ciencia* —donde los estudiantes de centros educativos castellanoleoneses presentan proyectos originales o de otras índole dependiendo la categoría en la cual se inscriben, de investigación en Ciencias de la Naturaleza, Biología, Química, Física, Geología, robótica, nutrición, etc.— hasta un espectáculo científico abierto a todo el público, pasando por numerosos talleres de índole científico-tecnológica, conferencias, charlas o actividades divertidas programadas en espacios de libre acceso. Además, cada edición siempre ha mantenido su propia identidad, ya que se ha establecido relación con alguna temática relevante del momento o del año en curso. Por ejemplo, en la última edición celebrada en el 2017 se llevó a cabo el “Scratch Day” coincidiendo con el día mundial de este evento.



**Ilustración 1:** Foto realizada durante el espectáculo científico



**Ilustración 2:** Foto realizada durante el concurso “con las manos en la ciencia”

La Feria de la Ciencia y la Tecnología de Castilla y León es el primer evento de esta naturaleza en la comunidad autónoma y, aunque el desarrollo de su multitud de actividades abarca un conjunto más amplio de objetivos, podemos destacar algunos que han sido comunes a sus tres ediciones: posibilitar la comunicación de proyectos científicos realizados por escolares; potenciar la divulgación para acercar las disciplinas científico-tecnológicas a la ciudadanía; contribuir al desarrollo de vocaciones científicas mediante un planteamiento activo y práctico de la enseñanza de las ciencias y el contacto con investigadores y empresas de primer nivel en activo; fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor e innovador entre el alumnado participante; mejorar la didáctica de las ciencias, incorporando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a las programaciones y actividades de los centros educativos; sensibilizar a los escolares a favor de las ciencias y la tecnología, ubicando el conocimiento científico y tecnológico en la vida cotidiana; promover el desarrollo de conocimientos y habilidades requeridas para explorar hechos y fenómenos, a través de la vivencia de procesos de investigación y mediante el estudio de temas que respondan a necesidades e intereses personales y/o sociales; y sensibilizar, informar y formar tanto a la comunidad educativa de la Universidad de Burgos como a las familias, profesores y a la sociedad en general —incluyendo a todos los agentes del sistema educativo— sobre la importancia del desarrollo del talento, la creatividad, la innovación y la promoción de las vocaciones STEM.

La aceptación, el compromiso de patrocinio por parte de numerosas empresas, la progresiva consecución de los objetivos planteados, y en definitiva el éxito de las tres primeras ediciones de la Feria financiadas por la FECYT y la Universidad de Burgos, nos anima a proponer su persistencia. Por ello, con la cuarta edición se continuará con la consolidación de un foro o espacio de referencia para la divulgación científica en Castilla y León.

## UBUTalent - UBUIngenio

UBUTalent surge en el año 2012 como una iniciativa de la Universidad de Burgos para la identificación y el desarrollo del talento en el alumnado de altas capacidades a través de programas de enriquecimiento curricular. Esta iniciativa, que ha pasado a denominarse UBUIngenio en el curso académico 2017-2018, cuenta ya con cinco ediciones, involucrando a más de 700 estudiantes desde 3<sup>er</sup> curso de Educación Primaria hasta 2<sup>o</sup> de Educación Secundaria y sus respectivas familias.

Con el fin de promocionar el desarrollo de las vocaciones científicas, la creatividad y el talento de los estudiantes, la iniciativa UBUTalent (a partir de ahora UBUIngenio) ha desplegado diferentes programas para la educación del talento, entre los que se destacan los programas *Innovación* (ahora Ingenio), *TECNOarTEA*, la escuela de jóvenes monologuistas científicos y el campus de verano UBUTalent, Odiseus. A continuación, se recogen las características de cada uno de ellos.

El programa *Innovación* (Ingenio) pretende habilitar escenarios creativos y experiencias de aprendizajes innovadores que desarrollen la creatividad y las habilidades de resolución de problemas en estudiantes con altas capacidades. Además del desarrollo del talento, la inteligencia emocional es un aspecto altamente trabajado en cada uno de los tres niveles en que se desarrolla el programa. Asimismo, este programa ofrece formación para las familias a través de sesiones informativas y de orientación sobre el desarrollo de los potenciales y talentos de los participantes.

El programa *TECNOarTEA* tiene por objetivo la promoción del talento y la inclusión de alumnos con trastorno del Espectro Autista (TEA) de Alto Funcionamiento a través de diferentes actividades que pretenden resaltar la interrelación entre las artes visuales y el desarrollo científico-tecnológico en un contexto inclusivo en el que los alumnos con y sin TEA puedan desarrollar su interés por la ciencia al mismo tiempo que aprenden a trabajar de forma cooperativa y desarrollan habilidades sociales y de convivencia.

A través de la escuela de jóvenes monologuistas científicos se pretende inspirar y despertar el interés de los estudiantes por la ciencia a través de monólogos de divulgación científica. Se trata de realizar una investigación sobre un tema de interés de naturaleza científico-tecnológica, y posteriormente divulgar los resultados obtenidos a través de un monólogo científico que se escenifica ante una audiencia y un jurado.

El programa "Odiseus" dirigido a alumnos de 4<sup>o</sup> ESO y Bachillerato les permite enriquecer su formación científica y tecnológica con un programa exclusivo de prácticas y sesiones de divulgación científica en la Universidad de Burgos. Cada sesión es impartida por un investigador de la UBU versa sobre contenidos de Ciencia y Tecnología: evolución humana, informática, ingeniería industrial, biotecnología y química. Las sesiones tienen un contenido práctico y de orientación académica y profesional con el objetivo de fomentar las vocaciones científicas.

Por último, el campus de verano UBUTalent persigue despertar las vocaciones científicas de los estudiantes a través de sesiones extraescolares de creatividad y robótica educativa que se desarrollan durante cinco días en los meses estivales.

Todos estos programas son revisados anualmente y se van incorporando nuevos o cerrando dependiendo la demanda y necesidades que van surgiendo en la propia comunidad educativa y los intereses de los participantes.



**Ilustración 3:** Participantes del programa UBUTalent - UBUIngenio realizando una visita didáctica

## Conclusiones

Tanto la Feria de la Ciencia y la Tecnología de Castilla y León como el programa UBUTalent - actualmente denominado UBUIngenio- han significado un avance en la manera de concebir el proceso de acercamiento de la ciencia a la sociedad. Ambas iniciativas, demuestran que la promoción de conocimientos y competencias científico-tecnológicas y la contribución a las vocaciones ha de considerarse desde un ambiente de sensibilización y uso de metodologías activas, como, por ejemplo, la metodología de enseñanza de las ciencias basada en la indagación cuyos beneficios son evidentes (Romero-Ariza, 2017; Toma y Greca, 2018) y ya ha sido propuesta en numerosas ocasiones desde etapas tempranas (Ortiz-Revilla y Greca, 2017; Worth, Duque y Saltiel, 2009).

Las encuestas de satisfacción de las tres ediciones de la Feria muestran que este evento familiar ya es esperado por muchos en el calendario y que una gran mayoría de los participantes repite en las sucesivas ediciones, demostrando que la Feria de Ciencia y Tecnología de Castilla y León es una herramienta válida para comunicar la ciencia a los niños y jóvenes, resultados que ya se mostraron en estudios precedentes (Soto Muñoz, Orozco Gómez, Pérez Gutierrez y Rovira Carballido, 2017).

De la misma manera, el éxito del programa UBUTalent - UBUIngenio se traduce en el compromiso y la continuidad de sus participantes a lo largo de los tres niveles, la deseosa demanda del programa por parte de las familias —que han visto en este programa una vía de apoyo alternativa— y el reconocimiento de los beneficios al desarrollo integral de los niños y jóvenes partícipes; así, se confirma la pertinencia de su continuación y el afán por su perfeccionamiento.

En este capítulo se ha expuesto en líneas generales el desarrollo de dos proyectos que han supuesto una manera pionera de acercar la ciencia a la sociedad, acatando la inclusividad como premisa y manteniendo una ética de responsabilidad social. Es intención que estos y otros proyectos sigan formando parte de la vida de la comunidad y es labor de todos los agentes educativos que el conocimiento científico-tecnológico, el desarrollo de vocaciones y en definitiva el aporte a la educación integral de las personas formen parte de las competencias en la sociedad actual.

## Agradecimientos

Agradecemos la financiación recibida por la FECYT tanto a las tres ediciones de la Feria de la Ciencia y la Tecnología de Castilla y León, como a las cinco ediciones de UBUTalent, igualmente a la Universidad de Burgos. Gracias a su apoyo se han podido desarrollar estos proyectos que se traducen en un aporte a la comunidad y a un trabajo interdisciplinar de los profesores que forman parte de ellos, convirtiéndose en un enriquecimiento para todos los agentes implicados.

## Referencias bibliográficas

- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for science literacy: A Project 2061 report*. New York: Oxford University Press.
- Bybee, R. W., y Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st Century Workforce: A New Reform in Science and Technology Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349-352.
- European Commission. (2015). *Science education for Responsible Citizenship*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Haworth, C. M., Dale, P., y Plomin, R. (2008). A Twin Study in the Genetic and Environmental Influences on Academic Performance in Science in nine-year-old Boys and girls. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1003-1025.
- House of Lords (2000). *Science and society*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Lindahl, B. (2007). A longitudinal Study of Students' Attitudes Towards Science and Choice of Career. *80th NARST International Conference*. New Orleans.

- Lyons, T. (2006). Different countries, same science classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28, 591–613.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2016). Datos y cifras del Sistema universitario español. Curso 2015/2016. Secretaría general Técnica.
- OECD. (2005). *Conference on Declining Student Enrolment in Science and Technology*. Amsterdam: OECD Global Science Forum.
- OECD. (2006). *Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies*. OECD Global Science Forum.
- Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2017). Propuesta de una programación didáctica de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria a través de la indagación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, Núm. Extra, 5341-5346. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017/33-\\_Propuesta\\_de\\_una\\_programacion\\_didactica\\_de\\_Ciencias\\_de\\_la\\_Naturaleza.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017/33-_Propuesta_de_una_programacion_didactica_de_Ciencias_de_la_Naturaleza.pdf)
- Osborne, J., Simon, S., y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049–1079. doi:10.1080/0950069032000032199
- Osborne, J., y Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 27(2), 286-299. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/19218>
- Solbes, J., Montserrat, R., y Furió, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 117(21), 91-117.
- Soto Muñoz, M. I., Orozco Gómez, M. L., Pérez Gutiérrez, S. y Rovira Carballido, J. (2017). ¿Es una Feria de Ciencias y Tecnología una herramienta válida para comunicar la ciencia a niños/as y jóvenes? Comunicación presentada en el VI Congreso de Comunicación Social de la Ciencia, Córdoba, España.
- Toma, R. B. y Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on Elementary students' attitudes toward Science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383-1395. doi: 10.29333/ejmste/83676
- UNESCO. (1994). *Project 2000+ Declaration*. París: UNESCO.
- Worth, K., Duque, M., y Saltiel, E. (2009). *Designing and implementing inquiry-based science units for Primary Education*. Recuperado del sitio de Internet de Le main à la pâte: [http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/Guide\\_Designing%20and%20implementing%20IBSE\\_final\\_light.pdf](http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/Guide_Designing%20and%20implementing%20IBSE_final_light.pdf)



ISBN

978-84-09-05378-0